



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEDUC)

ENSAIOS: ACHADOS E PERDIDOS DE UMA PESQUISA ENTRE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E RELAÇÕES INTERRACIAIS

MARIA JOSÉ DA SILVA

Orientador: Valter Filé (José Valter Pereira)

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
2015



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEDUC)**

**ENSAIOS: ACHADOS E PERDIDOS DE UMA PESQUISA ENTRE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E RELAÇÕES INTERRACIAIS**

MARIA JOSÉ DA SILVA

Sob a orientação do professor

Valter Filé (José Valter Pereira)

Dissertação submetida como requisito parcial para a
obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no
Programa de Pós- Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
(PPGEduc)

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ

Abril de 2015

370

S586e

T

Silva, Maria José da, 1987-

Ensaio: achados e perdidos de uma pesquisa entre formação de professores e relações interraciais / Maria José da Silva - 2015.

111 f.: il.

Orientador: José Valter Pereira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - PPGEDUC.

Bibliografia: f. 107-111.

1. Educação - Teses. 2. Relações raciais - Teses. 3. Professores - Formação - Teses. 4. Racismo - Brasil - Teses. I. Pereira, José Valter, 1955-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - PPGEDUC. III. Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

MARIA JOSÉ DA SILVA

**"ENTRE ENSAIOS, FRAGMENTOS, GESTOS, ANA,
LETÍCIA, CLÁUDIA, VANIELE, CISLENE: ENCONTROS
POSSÍVEIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES"**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidades Étnico-Raciais

Dissertação aprovada em 10/04/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Valter Pereira (Orientador)
UFRRJ

Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira
UFRRJ

Profª. Drª. Anelice Astrid Ribetto
UERJ

Seropédica (RJ)
Abril/2015

RESUMO

Esta pesquisa é um trabalho com narrativas e se desenvolve no campo dos estudos da educação para as relações étnico- raciais. Os esforços implicados neste trabalho se deram na tentativa para compreender um pouco melhor aspectos do racismo brasileiro impregnados nos cotidianos das escolas, da educação e nos processos de subjetivação. Para isto, encontrei com cinco professoras que lecionam em escolas da Baixada Fluminense- Ana, Cláudia, Letícia, Vaniele e Cislene - com a intenção de que elas oferecessem pistas de como as discussões e aplicações da Lei 10.639/03 vem se dando nas escolas onde atuam. No entanto, os encontros trouxeram muitas inquietações. Uma delas foi ver que esta pesquisa não daria um passo sequer sem a minha presença dentro dela. E que fui atrás das professoras muito mais com o intuito de buscar nelas aquilo que não teria coragem de falar. Esta pesquisa, então, trata das implicações dos encontros entre as minhas dificuldades em assumir a dificuldade racial e com as dificuldades de outros professores com a problemática da negação e do silenciamento do racismo. Só foi possível dar corpo a esta narrativa assumindo riscos e reivindicando o ensaio como linguagem da experiência (LARROSA, 2012; SKLIAR, 2012). Autores como Gomes (2005), Oliveira (2012), Sodré (1999) e Munanga (2005) me ajudaram a pensar que a questão racial é uma tarefa de puxar vários fios, pois é uma discussão que se liga a um terreno muito delicado: as nossas representações e os nossos valores sobre o negro na sociedade. E que mexer com certas imagens é o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo. O maior esforço desta pesquisa se vincula, assim, a um dos maiores esforços que o campo das relações étnico-raciais enfrenta – romper com os acordos de silenciamentos. Assim, é importante que se fale do racismo, de como ele se encarna nas nossas vidas, tecendo redes com experiências de diversos sujeitos que nos mostrem o racismo em suas diversas faces, dando passos para combatê-lo pela raiz.

Palavras-chave: Educação, Relações Raciais, Formação de Professores;

RESUMEN

La investigación es un trabajo con narraciones y se desarrolla en el campo de los estudios de la educación para las relaciones étnico-raciales. Los esfuerzos involucrados en esta investigación se dan en un intento de comprender un poco mejor los aspectos del racismo brasileño impregnadas diariamente en la escuela, en la educación, y en los procesos de subjetividad. Para esto, he encontrado cinco profesoras que enseñan en las escuelas de la Baixada Fluminense – Ana, Cláudia, Letícia, Vaniele e Cislene – con la intención de que ofrecerían pistas sobre como las discusiones y aplicaciones de la Ley 10.639/03 ha estado sucediendo en las escuelas donde trabajan. Sin embargo, las reuniones levantaron muchos cuestionamientos. Uno de ellos, fue que la investigación no iba a caminar un solo paso sin mi presencia. Y que busqué las profesoras mucho más con el fin de conseguir lo que yo no tendría coraje para decir. La investigación, entonces, aborda las implicaciones de las reuniones entre mis dificultades en la toma de la dificultad racial y con las dificultades de otros profesores con la problemática de la negación y del silenciamiento del racismo. Sólo fue posible dar contenido a este trabajo asumiendo riesgos y reivindicando el ensayo como lenguaje de la experiencia (LARROSA, 2012; SKLIAR, 2012). Autores como Gomes (2005) e Munanga (2005) me ayudaron a pensar que la cuestión racial es una tarea que mueve muchos hilos, pues es una discusión que se conecta a un campo muy delicado: las nuestras representaciones y los nuestros valores acerca del negro en la sociedad. Y meterse con ciertas imágenes es el gran desafío de la educación como estrategia en la lucha contra el racismo. Lo mayor esfuerzo de esta investigación se vincula, todavía, por uno de los mayores esfuerzos que el campo de las relaciones étnico-raciales enfrenta – romper con los acuerdos de silenciamientos. Por lo tanto, es importante que se hable del racismo, sobre la forma en que encarna en nuestras vidas, la construcción de redes con experiencias de diversos sujetos que nos muestran el racismo y sus diferentes matices, caminando para combatirlo desde la raíz.

PALABRAS LLAVE: Educación, Relaciones Raciales, Formación del Profesores;



*A todos,
especialmente aos meus avós José Antônio da Silva Filho (Zé Pequeno) e Leotina Luiza de
Santana (em memória)*

AGRADECIMENTOS

A Oxalá e as energias dos orixás.
Aos guias espirituais, pelo equilíbrio.

Aos meus avós, Zé Pequeno, Leotina, Josefa.
À minha mãe Arlinda, minha guerreira.

Aos meus irmãos, sobrinhos e sobrinhos-netos: Silvana, Wendel, Wellington, Eliana, Ana Paula, Natália, Patrícia, Pedro, Teresa, Yasmim, Isaac, Taís, Thiago, Ruan, Heloisa, Rayane, Gabriel, por existirem.

À Vaniele, Letícia, Ana, Cláudia e Cislene, pela solidariedade dos encontros.

À Elô, pelas errancias.

À Marina, Tais, Adilson, pelas leituras cuidadosas.

A Filé, pelos descaminhos e inquietações.

A todos por fazer possível esta escrita-pesquisa-vida.

A Capes pelo financiamento da pesquisa.

À Prof. Ane, por me jogar num redemoinho com as leituras sugeridas.

Ao Prof. Luiz, pelos encontros nas aulas.

Aos dois, por terem aceitado o convite de ler este trabalho.

Aos amigos

Amanda, Belle, Ed, Jana, Hadassa, Rodrigo, pelos encontros nas vidas.

À Kelly, pelo maravilhoso encontro.

À Virginia, pelos acolhimentos.

À Marília e Fabrício, pelo companheirismo.

À Monique e Mari pelas conversas, cervejas, risadas, danças, alegrias.

A todos do Coletivo COMjunto.

Ao mestre Cláudio, Nay, Alex e a todos do grupo de capoeira Volta ao Mundo, pelas
voltas que o mundo dá.

À mãe Izia, Luciana, Seu Nilvon e Arthur, pelos acolhimentos.

À Sandra, pela escolha de viver esta vida juntas e pelo amor e cuidado.

SUMÁRIO

<i>dando um nome.....</i>	<i>11</i>
<i>vivências na cidade-pesquisa.....</i>	<i>14</i>
<i>algumas histórias.....</i>	<i>28</i>
<i>ensaiar... entrar na pesquisa como quem passeia pela cidade desconhecida(...)</i>	<i>48</i>
<i>improvisações com o audivisual.....</i>	<i>55</i>
<i>tentando dizer da pesquisa.....</i>	<i>63</i>
<i>(...)puxando os fios.....</i>	<i>68</i>
<i>um fio.....</i>	<i>68</i>
<i>outro fio.....</i>	<i>72</i>
<i>um fio.....</i>	<i>73</i>
<i>outro fio.....</i>	<i>73</i>
<i>outro fio (com o que jogamos ou as regras do jogo).....</i>	<i>76</i>
<i>das vozes que convido para andar</i>	<i>82</i>
<i>passando.....</i>	<i>86</i>
<i>apresentando trabalhos.....</i>	<i>88</i>
<i>efeitos/fragmentos de um entrar na pesquisa como gesto coletivo.....</i>	<i>93</i>
<i>um fragmento.....</i>	<i>93</i>
<i>outro fragmento.....</i>	<i>102</i>
<i>o que dizer para a conversa continuar aberta... ..</i>	<i>105</i>
<i>referências bibliográficas.....</i>	<i>107</i>

dando um nome

Eu sou a primeira da minha casa a fazer um mestrado. Não me atrevo a dizer da minha família, até porque, assim como a de muitos que vem do interior do nordeste brasileiro, é gigantesca. Mas sou a primeira de uma casa com dezenove pessoas a chegar até aqui. Não que este *aqui* me coloque num lugar de maior importância, de saber maior. Mas o fato de iniciar dizendo essas palavras reafirma não só a minha existência, mas também a de pessoas que me antecederam e que fizeram de um tudo para inventar e viver a vida e para que eu chegasse neste lugar. Trago comigo experiências, aprendizados, ensinamentos de pessoas que nunca entraram numa escola, mas a sabedoria de vida dos avôs que me criaram, Leontina e Zé Pequeno, e da minha mãe universidade nenhuma vai poder me dar.

Para fazer o mestrado, mudei de cidade. O Rio de Janeiro já estava no meu roteiro de vida porque a minha mãe já trabalhava aqui há quatorze anos. Ela veio com a passagem comprada pelos patrões para trabalhar como empregada doméstica. Eu vim para estudar. Não ficamos juntas, mas, de vez em quando, eu dormia na casa onde ela trabalhava e foram nesses momentos em que ela me contou muitas das lembranças que escrevem este texto. Conta ela que a primeira sensação que teve, ao chegar a Sumaré (São João de Meriti), na casa do meu tio, foi de espanto com a quantidade de negros que tinha no “Rio”. *Mas Dete¹, aqui só tem gente assim, escura desse jeito?* A minha tia Dete é uma negra com fortes traços indígenas, assim como o meu tio Alexandre, irmão de minha mãe. E essa frase é uma das que ela sempre fala sem querer no meio de qualquer conversa, porque ela não tem muitas papas na língua.

A minha mãe, mesmo vindo de uma família com misturas entre índios-negros e brancos, acha que estudar essas coisas de racismo não tem muito pra quê, não faz muito sentido.

A fala dela pode ser curta, mas bate e martela na minha cabeça até agora.

¹ Bernadete (Dete) é a esposa do meu tio Alexandre que veio de Pernambuco para trabalhar no Rio de Janeiro como pintor de barcos.

Sou atravessada por uma formação que a todo o momento grita as dificuldades que se enfrenta numa família (sociedade) onde ter os traços de pessoas brancas é mais aceitável.

Quando tenho a oportunidade, costumo conversar com ela sobre as nossas dificuldades, a das pessoas da minha casa, em ser negras, inclusive eu. E sempre tocamos na mesma tecla. Isso era motivo de conversas nas horas de almoço de finais de semana, quando nos reuníamos e falávamos que por conta dela que nós alisamos o cabelo e achamos os nossos narizes grandes porque ela nunca escondeu que sempre quis ter filhos com narizes afilados e pequenos. “*Nenhum filho que tive puxou o meu nariz*”. E a minha mãe é uma das grandes, senão a principal, motivadora das questões que passam por esta pesquisa. Porque a partir dos nossos conflitos, com as diferenças entre mãe e filhos com cores e traços tão distintos é que penso nas dificuldades em que enfrentamos no campo da educação quando silenciemos, não falamos de racismo e preferimos enfrentar a questão racial como temática.

O discurso da minha mãe, que não vê muito sentido em falar de racismo, se assemelha com a postura da minha turma de mestrado, por exemplo. Quem sempre puxava esse debate em sala eram as pessoas da nossa linha de estudo, quando questionávamos algum professor sobre os conteúdos que estávamos estudando ou vinculávamos o que se discutia com a problemática étnico-racial nas disciplinas que o Programa² reunia todas as linhas de estudo. E a sensação que sempre conversava com alguns colegas era de que já estava de bom tamanho as mesmas pessoas falarem e que esse assunto só interessava aos que estavam envolvidos com a “temática racial”. Parece que existem outras coisas mais importantes e mais urgentes para se pensar. Parece que falar da questão racial não tem muito pra quê e não faz muito sentido para a Educação.

E o que eu venho tentando fazer nesta escrita, a passos lentos, é tecer ligações entre alguns fios-discursos de personagens da minha família e os meus próprios com os discursos científicos que se esforçaram para mascarar as marcas do racismo na nossa sociedade. Discursos que respaldam, nas nossas atitudes, a necessidade de não querer ver e de silenciar o racismo enraizado na sociedade brasileira. Porque os discursos da minha mãe, da minha avó, o meu, e dos

² Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

que atravessaram a minha experiência no mestrado são apenas uma das formas da sociedade racista encarnar-se em nós.

A narrativa que venho assinando com o meu corpo tenta, assim, exercitar um olhar de como venho vivendo a questão racial no meu cotidiano e como isto vem interferindo na minha inserção dificultosa no campo dos estudos das relações raciais na educação. A minha dificuldade em pensar estas questões não começa quando entrei para fazer o mestrado. A minha dificuldade neste “campo da vida” me acompanha desde a minha infância. Não sei nomear o fato de pessoas não se sentirem bem com a cor da pele que tem. Talvez por ter nascido com os traços do rosto um pouco “afinados”, ou não tanto “grosseiros” como os dos meus irmãos e dos de tantos da minha família, sempre fui nomeada como morena, moreninha. Não só na minha família, mas em todas as escolas por onde passei, em todas as fases da minha vida, até agora, era colocada no lugar dos que tem uma “cor bonita” e entrava e saía dos espaços sem passar por constrangimentos por conta da cor da minha pele.

Cresci vendo muitas pessoas serem ridicularizadas por terem “cheiro de macaco” e por conta dos traços mais “grosseiros” (lábios e narizes grossos). Eu não sei explicar o como me acostumei a viver tais situações e me pergunto em que momento passei a não mais me incomodar com isso (*se é que em algum momento isso já incomodou*). Nunca consegui entender o que acontece para que umas pessoas sejam aceitas no convívio em sociedade e outras não. Nunca havia sentido a discriminação na minha própria pele (ou de maneira escancarada), talvez por isto não fazia questão de sair do lugar de achar aquilo um absurdo. Um absurdo, mas a minha vida continuava muito bem e obrigada.

Eu nunca havia sido apontada como uma pessoa de cor de pele negra.

Então, quando parei para estudar estas questões no mestrado, me vi deslocada porque tenho muitas dificuldades para reconhecer as minhas resistências em falar do racismo como experiência encarnada em mim, o que vem refletindo nas minhas maneiras de escrever e falar sobre a questão racial. E essas minhas resistências me faz sentir deslocada num campo onde quem, costumeiramente, estuda são pessoas com uma identidade étnico-racial bem demarcada.

Por isso, vim adentrando por caminhos de pensar a escrita-pesquisa, o meu próprio lugar na pesquisa, como lugares de estranhamentos. Caminhos que vem me servindo para olhar as minhas próprias práticas e escolhas no mundo.

E como eu que nunca havia sido colocada como negra nos espaços por onde passei(ou nunca fiz questão de perceber), entro no mestrado querendo estudar justamente nesta área?

Para conseguir dar um passo nesse terreno tão demarcado, eu estou assumindo a minha dificuldade em assumir a dificuldade racial em mim.

O maior esforço desta pesquisa, então, se vincula a um dos maiores esforços que o campo das relações étnico-raciais enfrenta – romper com os acordos de silenciamentos. Vou falar desses esforços – a partir das seguintes perguntas: o que podemos fazer no campo da educação e nas escolas onde atuamos para romper com o pacto de silenciamento que ronda a problemática racial no nosso país? Como num país multiracial nos educamos para repelir a cor da nossa pele? Ou como nos educamos para sermos brancos numa sociedade multirracial? Quais caminhos são possíveis quando se tenta falar de como o racismo vem se dando nos cotidianos?

Foi tentando achar caminhos possíveis para falar da questão racial imersa na complexidade dos cotidianos que venho entrando nesta pesquisa. E pensando nesta experiência de um entrar na pesquisa é que penso nos deslocamentos feitos por mim desde o momento em que decidi fazer o mestrado.

vivências na cidade-pesquisa

Viver a cidade do Rio foi uma completa desorganização. A própria cidade me perturbava. Tudo era completamente diferente e aos poucos os lugares foram ganhando nomes - *travessa dos poetas, Cinelândia, Av. Chile, Rio Branco...Rua Soares Cabral, bar da caçacha... feira da lavradio... rodoviária da Central... Avenida Brasil, Rua Pedro Américo... Gomes Freire... Silveira Martins, Joaquim Murtinho... Sinuca da lapa... largos, travessas... outras orientações.* Tive que ir me acostumando. Me espantava a memória daquelas pessoas de saber tantos nomes e

numerações... nada daquilo fazia sentido de primeiro. Buscava uma referência *é perto de onde? Do lado de que?* Como chegar nos lugares sem um ponto de referência? A minha primeira ida sozinha à Nova Iguaçu foi caótica. Tinha chegado a menos de um mês e vi que o PPGEduc tinha aberto um edital para disciplinas como aluno especial e fui fazer a minha inscrição na secretaria do curso, no Instituto Multidisciplinar. Estava acostumada a chegar aos lugares, quando muito, em meia hora e com uma cidade mais limpa e tranquila de transitar. Saí de Santa Teresa às 8h da manhã, pois tinha que chegar à Central para pegar o ônibus que ia me deixar no Viaduto da Posse. Era abril – trânsito, demora, calor, conversas no ônibus até chegar... Desci numa parada errada e fiquei perdida, sem saber se ia pra frente ou pra trás. Estava tão desnorteada e preocupada com o horário que, estando em frente ao relógio da estação de trem, perguntei a um senhor que vendia pipoca se estava longe da Central e fiquei rindo com a cara de espanto que ele fez - acho que pensou que fosse uma atabacada ou algo parecido... e me disse grosseiramente - *Tá vendo não? Olha ali o relógio!* E de lá ainda seriam, sem eu saber, mais uma hora de trânsito e espera. Pensei que fosse chegar atrasada, mas cheguei e ainda fiquei esperando de tão cedo que saí com o medo de não conhecer nada e me perder pelo caminho.

Estar hoje aqui, neste programa de Mestrado, foi uma surpresa. Tinha desistido de estudar no Rio num dia e, no outro cedinho, recebi um e-mail do professor Valter Filé me convocando para realizar uma entrevista de seleção da disciplina *Tópicos especiais - Cinema e pesquisa: o governo do olhar e outras questões epistemológicas*, na qual tinha me inscrito. Isso em 2012. Comecei a frequentar, uma vez por semana, a sala 119³ e saía da aula sem entender muita coisa e com uma pergunta que até hoje não sei responder. A pergunta: *o que você faz com tudo isso?* O que seria esse *tudo isso*? Seriam os textos, os autores estudados, os conteúdos, a vivência nos grupos, na universidade? Essa pergunta mexeu comigo porque, até aquele momento, não tinha parado para pensar sobre esse *tudo isso*. Digo que esta pergunta me revira até hoje porque mexeu com a maneira como entendo um mestrado, uma pesquisa e me revira como pesquisadora. Via o

³ Sala onde nos encontramos para as reuniões do nosso grupo de pesquisa, Rede de estudos das conexões culturais e aprontos multimídia, coordenado pelo Prof. Valter Filé.

espaço acadêmico como um lugar para construir certezas, verdades. E o que eu fazia com todas as leituras, com as certezas? Com *tudo isso*?

A experiência desta pesquisa-acontecimento, assim como a minha passagem pela cidade do Rio, vem sendo escrita de muitos deslocamentos.

Sei que o meu (des)lugar na cidade e na pesquisa dizem de processos. Poderia ter vivido uma cidade planejada, no entanto me foi acontecendo de ir vivendo a passagem pela cidade-pesquisa de maneira caótica, estranha, ambígua... cheia de mudanças. Coloquei-me o desafio de andar por ela a pé, assim poderia ir me aproximando dos espaços com um pouco mais de presença. Eu sou uma pessoa com muitas dificuldades de orientação. Dificilmente sei para que lado ir e a localização num espaço me cobra ir várias vezes e por caminhos diferentes, até que o percurso se torne conhecido e daí busco atalhos e esquemas novos para não me acostumar com a preguiça do já sabido. Com a minha entrada numa cidade-pesquisa diferente da que eu estava acostumada a praticar, passei a sentir uma necessidade do estranhamento. Pode parecer estranho, maluco, mas foi a minha condição de tomar coragem e andar por ela. Passei por lugares perigosos, em horários inapropriados, sem saber do perigo. Andava e saía perguntando como chegar aos lugares somente, às vezes, para ver aonde ia se entrasse numa travessa ou apenas para puxar conversa com alguém entre a multidão da rua.

Obedecendo aos cheios e vazios das trajetórias - ao acontecer: assim venho me sentindo entrando nesta escrita-pesquisa, como quando se anda numa cidade estranha e não se consegue ler de imediato os rastros que os pés marcam. O traçado dos passos ora se equivocam, ora tomam mais de um sentido, se esfazem e tenho que fazer novamente - de outro jeito. Ora se apertam pela rapidez de chegar logo no ponto de encontro e pela urgência de querer que tudo se resolva, ora se deixam ser curiosos e caminham lentamente, sem a pressa de ter que dar conta de um trajeto. Venho praticando a cidade-pesquisa desobedecendo as suas ordens, suas temporalidades e, muitas, muitas das vezes, me equivocando.

Vim me lançando na escrita-pesquisa encorajada pelo que Certeau (1998) escreve sendo como *engenhosidade do fraco*, *táticas* que faço usos para poder me relacionar com os meus

medos de estar num outro lugar e de não saber conversar na língua falada por quem já estava vagando há um tempo nesses espaços. Perdi as contas de quantas vezes me senti mal com o fato de estar num outro lugar, de ter mudado de cidade. De não conseguir encontrar um espaço próprio dentro da minha nova área de estudos e, por consequência, me demorar a entrar na minha problematização de pesquisa - de não entender, de não saber ler o que me falavam. De não conseguir explicar como venho fazendo e do por que da pesquisa (in)corporar os incômodos da caminhada e me perdia explicando o que estava fazendo no mestrado. E isso, pra mim, era (está sendo) um inferno.

Quando Filé me botou a ideia de participar da seleção do mestrado não tinha certeza se era o lugar que deveria estar porque me propôs a estudar sobre as relações raciais na formação de professores e nunca tinha me metido nesse campo. E o que eu tinha a ver com isso? Sempre me coloquei fora dessas discussões por acreditar que não tinha muito envolvimento com o “*tema*”. A discussão do racismo não precisava existir, pelo menos na minha cabeça. Acreditava que para “eliminar as diferenças” entre as pessoas por conta da cor da pele, bastaria viver/evitar sem/ou conflitos. Até então, não percebia preconceitos nas narrativas que venho colocando na roda.

Trago agora à escrita passagens que me botaram de ponta cabeça e que dizem da reviravolta que mudou a forma de me relacionar com a pesquisa não como “*tema*”, mas como *experiência*.

No período das manifestações contra o aumento do preço das tarifas de ônibus, quando teve todo aquele fervor nacionalmente, passei por uns mal bocados. Na época, morava em Seropédica, cidade que faz parte da Baixada Fluminense, a quarenta minutos de Nova Iguaçu, onde estudo. E um dia, voltando da aula, o trânsito estava caótico porque os estudantes da Rural de Seropédica tinham bloqueado a estrada. Ninguém saía e ninguém entrava na cidade. Fomos caminhando de um ponto da Dutra até chegarmos ao ponto final da Real Rio⁴. Dois ônibus queimados bloqueavam a estrada. O mesmo grupo que caminhou da Dutra até a entrada da

⁴ Essa empresa opera nos municípios de Seropédica, Nova Iguaçu, Itaguaí... fazendo a ligação com a cidade do Rio de Janeiro e entre elas.

cidade decidiu continuar a caminhada até chegar ao Km 49, centro de Seropédica, numa distância de mais ou menos três quilômetros. Fomos em grupo porque a estrada estava com pouca iluminação. Só que no meio do caminho, fomos interceptados por duas viaturas e três policiais. O grupo era formado por sete ou oito pessoas. A caminhada de duas foi interrompida. E não preciso narrar o que acontece quando a polícia “pega” “suspeitos”. Não por coincidência as duas pessoas eram, visivelmente, negras. Uma delas era eu.

A primeira narrativa que levei para a orientação coletiva também diz desse corpo negro forçadamente reconhecido num espaço. Conta de quando comecei a lecionar para turmas de educação infantil e um dia, na minha primeira semana de aula, uma mãe de um aluno chegou meio sem jeito na sala pedindo para falar comigo e contando que estava com vergonha de me dizer que o filho, de apenas quatro anos, não queria ir mais à escola porque a “tia” era suja, a “tia” tinha “aquela cor”.

Estas foram vezes em que meu corpo foi reconhecido como sendo um corpo negro.

Não sei se quem está lendo lembra-se do caso que aconteceu com a jornalista baiana Lília de Souza, que foi impedida de tirar o passaporte por conta do cabelo *black power* que não se enquadrava no espaço da fotografia. Tinha visto o caso no *facebook*, mas parei para dar atenção quando a vi falando no programa da Fátima Bernardes. A apresentadora tentou amenizar a situação, mas o discurso da jornalista foi de enfatizar que a máquina não age sozinha. Há alguém por traz das máquinas, programando o que pode ou não pode ser autorizado.

Compartilho uma parte do depoimento de Lília no facebook:

Quando finalmente fui atendida, na hora de fazer a foto para o passaporte, o sistema não aceitava de jeito nenhum a minha foto. Então a policial me disse que o problema era o meu cabelo. O meu cabelo é black power e o sistema não aceita a imagem. Fiquei muito constrangida. Eu ainda insisti em fazer a foto com o meu cabelo solto, ela tentou algumas vezes e o sistema não permitiu. Tive que prender meu cabelo com uma borracha daquelas de escritório, que eles arrumaram e me deram. Cansada, depois de um dia em uma fila, saí de lá arrasada. E, assumo, impotente, chorei do lado de fora do SAC. Revoltada, voltei ao local depois de alguns minutos para protestar. O coordenador não estava. Conversei com duas policiais que disseram para mim que isso sempre acontecia com pessoas com o

cabelo como o meu (não aconteceu comigo da primeira vez que fiz o passaporte, mas a bem da verdade à época meu cabelo não era black como é hoje). As policiais falaram que eu não deveria me sentir daquele jeito e que não tinha nada a ver com racismo. Uma delas, entretanto, acabou soltando que o sistema é problemático mesmo, inclusive é complicado na hora de tirar fotos de pessoas muito negras, quando é preciso clarear um pouco a imagem⁵.

Acredito que há necessidade de que essas questões se pulverizem em todos os espaços da nossa vida para, daí, tentarmos entender um pouco como fomos nos tornando uma sociedade que desqualifica, ridiculariza, discrimina aquele que não se encaixa no padrão, seja ele estético, político, cultural, social de “cidadão”.

E não me sinto muito à vontade para expor algumas narrativas porque nas vezes que apresentei trabalhos em congressos e começava a conversar, o coro era certo: *Como assim? Como uma pessoa pode falar isso?* E aquilo me deixava/deixa sem saber qual reação tomar. Pensava: Como assim digo eu – o que me aconteceu não diz de fatos isolados. Repete-se com inúmeras pessoas cotidianamente. Faz parte de um acordo da nossa sociedade. Por que, então, tantos espantos? Afinal de contas, vivemos ou não numa sociedade racializada, que faz das diferenças motivos para desigualdades? Pactuamos ou não com o acordo de que existe um “perfil” de sujeito confiável, respeitado, honesto? Não nos acostumamos a mudar de calçada, segurar a bolsa quando encontramos *alguém suspeito* na rua?

E pergunto: como o corpo negro está acostumado a ser visto nos espaços públicos?

Por que quando falamos de algum tipo de discriminação, racismo, geralmente, é o corpo negro que se faz presente? Como nos acostumamos ver/viver com esse contexto? Por que nos acostumamos a dizer que estudar a questão racial é uma questão de negros?

E como essas questões se ligam à educação?

Gomes (2005, p. 145) aponta que a discussão da questão racial está ligada a um terreno muito delicado: as nossas representações e os nossos valores sobre o negro na sociedade. E trabalhar com essas questões, escreve ela, significa ter *a sensibilidade para perceber como esses*

⁵ Depoimento completo disponível no link: <https://www.facebook.com/notes/1%C3%ADlia-de-souza/sistema-da-pf-n%C3%A3o-aceitou-meu-cabelo-black-power-para-foto-de-passaporte/10202496444953380>.

processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar (GOMES, 2005, p. 147).

Nós temos uma lei, a 10.639-03, que há uma década vem atuando nos cotidianos escolares com o intuito de mexer com as imagens que construímos da população negra na sociedade. Uma lei que, segundo Munanga (2005) vem tentando trabalhar com o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra. Essa história, diz Kabengele,

não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

Mexer com certas imagens é o grande desafio da educação, para Munanga, como estratégia na luta contra o racismo, pois

não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo (MUNANGA, 2005, p. 19).

E por que mexer justamente nas imagens que temos dos negros?

Penso com Filé (2014) que as imagens que circulam sejam nas propagandas, nos livros didáticos ou nas mídias hegemônicas nos ajudam a naturalizar o lugar de certos corpos. *Ajudam-nos a educar a nossa visão e a naturalizarmos certas imagens apenas com determinados*

personagens, de determinada raça, de determinada classe social com determinado tipo físico. E assim vamos nos familiarizando, naturalizando, os lugares desses corpos e, talvez, nos afastando daquilo que (supostamente) não nos diria respeito por ser algo longínquo, por estar fora do nosso “quadro”.

Mexer com imagens de nós negros na sociedade pode ser um ponto para começarmos a deslocar algumas lentes no mundo. Quando mexemos com tais imagens afloram os preconceitos, as discriminações, o racismo encarnado em nós e dizemos das nossas dificuldades em nos assumirmos racistas. E é por isto que a lei 10.639-03⁶ se faz tão necessária nos cotidianos das escolas, pois a partir desta interferência podemos começar a falar do racismo abertamente nas salas de aula, mesmo enfrentando tantas barreiras.

O esforço de falar de como os efeitos do racismo passam pelos meus comportamentos cotidianos, da minha história de vida e implicá-las dentro de um repertório mais complexo, com outros sujeitos, diz de esforços para romper com acordos de silenciamentos de que não se pode falar de racismo nos diferentes espaços de convívio. Romper com o pacto de silenciamento é um dos desafios que se apresenta com a lei 10.639-03 E escrevo com a professora Nilma Lino Gomes quando diz que os conflitos com a aplicação da lei refletem as tensas relações étnico-raciais que acompanham a nossa formação social e cultural. E que descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. E que esse processo vem atingindo *currículos, os sujeitos e suas práticas, requerendo um processo de renovação. Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação* (GOMES, 2012, p. 103).

A consideração de outra educação para as relações étnico-raciais ultrapassa, assim, a inclusão da temática dentro dos currículos, de falar sobre negro, do fazer os alunos “terem que se reconhecer como negros”. Vai além de se relacionar com uma ilustração, como algo apartado da

⁶ Lei que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

vida. Sabemos que essa é uma luta por outra escola que mexe não só com a lógica de escola, mas e, principalmente, com quem faz essas escolas cotidianamente. É difícil romper com um modelo de escola monofônico, monocultural, mas se faz preciso arriscar outras perspectivas de atuação. Pensar outra educação para as relações étnico-raciais nos requer mexer nas nossas imagens do negro na sociedade e também a nos deslocar a pensar que esse assunto não diz respeito apenas aos negros, mas é algo que passa por todos nós.

Esta pesquisa, então, trata das implicações dos encontros entre as minhas dificuldades em assumir a minha dificuldade racial e com as dificuldades de outros professores com a problemática da negação e do silenciamento do racismo.

Tinha escolhido investigar como a questão das relações étnico-raciais está nas escolas, como andam os esforços para a consolidação das políticas de igualdade racial. Para isso, eu queria ir às escolas ouvir os professores a partir de oficinas de cinema e vídeo; depois mudou. Devido ao tempo do mestrado ser curto, escolhemos realizar os encontros com professores na nossa sala de pesquisa e gravá-la em vídeo. Esta intenção estava vinculada a ideia de pesquisa que trazia comigo. Para mim uma pesquisa precisava ter um objeto de pesquisa apartado do pesquisador. Assim, para escrever o projeto que submeti ao programa de mestrado, defini os objetos da minha pesquisa como sendo os professores das escolas públicas da Baixada Fluminense.

E foi por isso que encontrei com cinco professoras que lecionam na região da Baixada Fluminense. Cláudia, Ana, Cislene, Letícia e Vaniele. Gravei em vídeo os encontros. A minha intenção era encontrar com professores e conversar sobre a questão racial no cotidiano das escolas, mas quando gravei, vi que o que eu precisava fazer não passava primeiro pelo que esses encontros poderiam me oferecer. Vi que o que vinha escrevendo sobre as minhas próprias experiências com a questão racial no meu cotidiano tinham muitos fios para serem conectados. Mesmo assim, não quis abandonar o momento dos encontros e no final ficou muita coisa para dar conta. O que acabou que não consegui fazer o que estava me propondo. Pincelei um esboço de conversa com as professoras pensando que poderia dar conta de traçar diálogos entre o que

elas me falaram sobre as suas histórias de vida com as que eu vinha escrevendo sobre a minha experiência, tentando traçar alguns pontos de encontros entre as histórias. Mesmo não conseguindo, os encontros foram importantes para fazer com que eu visse que os processos que cada um de nós passa nas nossas vidas interferem diretamente nas maneiras como o racismo se materializa nas nossas vivências como professoras.

Busquei nas professoras o que me faltava coragem para dizer com as minhas narrativas.

Minha pesquisa, assim, pretende se filiar a esforços que tentam compreender melhor aspectos do racismo brasileiro impregnados no cotidiano das escolas, da educação e nos processos de subjetivação. A dissertação vai tentar contribuir com a lei 10.639-03 e com outros esforços para a consolidação de uma educação para as relações étnico-raciais, oferecendo elementos para compreendermos algumas das nuances/armadilhas do racismo e as condições dos professores em lidar com as diferentes dimensões do problema. Os esforços foram feitos no sentido de encontrar com professores para uma conversa gravada em vídeo. Depois, usar aquilo que foi oferecido pelos professores, pelas conversas para ajudar-nos a pensar, a conectar histórias e aspectos da sociedade brasileira que atravessam(se) a educação, as escolarização, as formas de estar no mundo.

Então, o esforço dessa dissertação foi a lida com os fantasmas e, portanto, a lida com o que ainda não sei lidar, com aquilo que ainda não sei “ler” nem escrever. Daí a opção por reivindicar o ensaio como linguagem da experiência (LARROSA, 2012). Por uma escrita de si e uma narrativa feita de carne, osso e todos os enfrentamentos necessários. Uma escrita feita com as conversas com as professoras, com autores, com as pessoas da orientação coletiva, com minhas dificuldades de me relacionar com a questão racial, com os filmes, com imagens e movimentações cotidianas.

Passar pela escrita, o que vem a ser isso?

Talvez abra uma reflexão, como sugere Larrosa (2003), sobre as nossas próprias experiências de escrita e leitura no mundo acadêmico. Como vinha escrevendo e lendo? Talvez,

em um vago momento, pensei que soubesse ler e escrever. Quanta arrogância! Estou aprendendo a escrever. Estou aprendendo a ler.

Sei que nesta problematização me sinto envenenada. E aqui digo com as palavras do próprio autor -, *estou aprendendo o que significa ensaiar e o que significa ensaiar-se*. Ensaio e tentando problematizar a minha escrita-pensamento em ensaio. Lendo outra vez, escrevendo outra vez, escutando outra vez. Buscando outros jeitos de ler, lendo. Buscando outros jeitos de me pensar na escrita, escrevendo. Buscando outros jeitos de escutar, escutando. Buscando um jeito de ensaiar, ensaiando. Buscando. Experimentando a linguagem, experienciando a escrita, mesmo que esta experiência venha acompanhada pelo desentender e desarrumar das palavras.

E esse momento de re-leituras e re-escritas está sendo extremamente proveitoso para tentar re-conhecer aquilo em que tropecei. Encontro com palavras apartadas de minha boca e tento buscar algo de "vivo" nelas. E aqui me ajuda a pensar outra vez Larrosa (2004, p. 28) quando diz que nossas palavras, nossas ideias, nossa forma de escrever e de ler, nossa forma de pensar, tem que ter algo de "vivo". Em todas as coisas que somos e fazemos é preciso ter algo de vivo. Algo de vivo nas nossas vontades, no que nos impulsiona, no que nos dá movimento. *Algo de vivo dentro das nossas formas de escrever*. Que exista alguém, me diz Larrosa. Alguém que pense, alguém que sinta, alguém que viva e tire do vivo matéria de sua escrita. Alguém que seja alvo de sua própria condição de escrita. Alguém.

Escrever, então, passa a ser uma decisão de incluir marcas num lugar, talvez daquelas que se refere Sordi (2003) quando me fala das interrupções que nos fazem seguir por caminhos desviantes. Mas o que fazer nessa-dessa interrupção? Uma coisa pode ser dita - não é possível continuar o mesmo. Alguma coisa acontece. Uma abertura sequer que, de repente, paralisa. O que passa e faz com que a escrita, de repente, ocupe um lugar que não tinha antes? E o que seria esse "de repente", o que acontece nesse "de repente"? Estou aqui me revirando para pensar esse lugar. Ainda não sei responder. Mas estou aprendendo a tomar as rédeas de minha escrita e me responsabilizando pelo que escrevo, pelo que penso, pelo que faço da pesquisa. Uma pesquisa

que, “de repente”, foi se encarnando e ganhando os cheiros e a cor de minha própria pele. As linhas do meu corpo. Os sinais que carrego comigo. Porque por mais que desejemos entrar num lugar, ainda assim, carregamos as nossas histórias e a matéria de nossos corpos.

E continua me interrogando a autora, *que intervalo se abre nesta interrupção?* Um gesto de autoria, diz. E não sei o que, de fato, poderia ser este *gesto*, o que está dentro da palavra *autoria*. Mas me traz um desassossego, noites mal dormidas e descontinuidades no pensamento e no fazer da escrita. E talvez por isso, por esse desassossego e essas descontinuidades, a única coisa que posso me oferecer é ensaiar uma escrita que se pense e seja curiosa. Que não, necessariamente, precise de uma resposta, mas que encare o simples gesto de interrogar como espaços de aberturas. Que se pense como um lugar de rasgos e silêncios. Descobertas e aprendizados. Perdição e desvios. Um lugar insustentável e vivo. E nesse lugar, me sinto imersa em fragmentos. Pois, fragmentada estou desde o momento em que me dispus a enfrentar este desafio da escrita. Descontinuidades que me levam a ter com as ideias uma relação de demora. Ir mais devagar. É preciso praticar uma leitura demorada. Uma escrita demorada. Uma demora provocadora de estranhamentos. Uma demora que padeça das suas mais íntimas fragilidades.

E aqui Larrosa (2004) me provoca quando aponta *o ensaio como uma linguagem da experiência*. E se o passar na pesquisa está sendo repleto de descontinuidades, a escrita e a pesquisa assim vai se tecendo. A linha que tece esta escrita é quebrada. Fraca por natureza. E a única certeza que oferece é que, se alguém forçar o tecido que lhe serve de base, pode torar a qualquer momento. Ensaialar é uma experiência incerta. Ensaialar é uma tarefa árdua e pingada. Revela uma insegurança propriamente viva, aí se percebe que a vida é inconsistente e só nos cabe ensaiá-la a cada passo. Ensaialar exige pensamento, por isso é demora. E pensar é difícil. Ensaialar é cercar a caça com os pensamentos, assim me ajudou a pensar Adilson, um colega do grupo de pesquisa, quando falava sobre a lenda de Oxossi e Ossanha, numa conversa em grupo sobre um texto do Larrosa (Sobre a lição). E contava Adilson que Ossanha vivia sozinho na mata e queria muito uma companhia e, por isso, enfeitiçou e tornou Oxossi sua presa. E que Oxossi, na condição que não podia sair daquele lugar, ficou atento ao que Ossanha dizia, aprendeu os

segredos das plantas e logo se tornou o rei das matas. E como estamos todos buscando um jeito de dizer o que nos passa nesse desafio de ensaiar uma escrita que dê conta das angústias e dos problemas das nossas próprias pesquisas, nos sentindo presos a um lugar e forçados a pensar sobre o ensaiar, perguntei a ele o que poderíamos aprender nesse lugar. E a pergunta volta para mim - o que posso aprender nesse lugar? Nesse lugar onde me sinto presa e forçada a pensar sobre coisas que até então não tinha contato? Retorno a dizer - pensar é difícil. Pensar é cercar a caça. E, às vezes, a minha barreira é a minha teimosia de não anotar os pensamentos, de não cercar a minha caça. Me diz Shopenhauer (2009) *que a presença de um pensamento é como a presença de quem se ama. Achamos que nunca esqueceremos esse pensamento e que nunca seremos indiferentes à nossa amada. E continua dizendo que longe dos olhos, longe do coração! O mais belo pensamento corre o perigo de ser irremediavelmente esquecido quando não é escrito, assim como a amada pode nos abandonar se não nos casamos com ela* (p. 52). Só que o pensamento é arredio, chega e foge. E mais arredio é a minha teimosia que, muitas vezes, não me deixa anotar, às vezes, pela preguiça, outras vezes, por não ter um pedaço sequer de papel. Mas estou tentando me desfazer dessa teimosia e, como sempre estou perto do meu celular, a saída foi começar a anotar os pedaços que me chegam e me enviar por mensagem ou guardá-los na lixeira. Porque se não anoto os meus pensamentos, eles escorrem pelo meu corpo e me deixam sofrendo de abandonos. Ensaiar uma escrita pensante, pensativa como sugere Larrosa (2004), uma escrita que tente refletir sobre si mesma, é difícil demais. Por que *o que acontece ao pensamento quando ensaia, e à escrita, e à vida; sobre porque, às vezes, o pensamento e a escrita e a vida ensaiam, se fazem ensaio*, interroga Larrosa (2004, p.32). E me pergunto - porque a vida (e a escrita) se faz ensaio? O que passa quando a vida e a escrita se fazem ensaio? Estou aqui roendo as unhas e tentando buscar uma resposta e só encontro o silêncio de minha casa. E mesmo que nesta escrita eu apodreça, estou tentando ensaiar. É difícil entregar-se ao ensaio. É difícil aceitar a vida quando se ensaia. É difícil olhar quando a escrita encarna as fragilidades. O que eu me entrego? O que sou capaz de me dar? O re-fazer de uma escrita incerta, insegura? Se sou capaz de me dar o fazer de minha própria vida, sou capaz de ensaiar. Se sou capaz de, sinceramente,

me interrogar, sou capaz de ensaiar. Digo que não é apenas a escrita que se faz em ensaio, mas a própria pesquisa se tornou ensaio. E aí que tá o problema.

Ensaia até onde é possível ir.

algumas histórias

Um texto sempre parte. Ele nunca chega
(Barthes e Deleuze)⁷

Entrar numa mata carregando apenas os sinais que marcam o meu corpo, diz de uma escolha. Diz de um corpo. Diz de uma escrita. E nessa hora de botar no papel, me atravessam e me interrompem o que venho insistentemente pensando e esbarro na dificuldade de juntar os pedaços. Sou tomada por medos. Medos, pois esses movimentos de (re)leituras e (re)escritas me fazem sentir um incômodo com o que vem se passando nas dobras das páginas- *o não ter o que falar, do tudo já resolvido*. E isso me tira o sono porque, supostamente, deveria ter uma consciência mais definida e falar com mais firmeza sobre a *questão racial* pela razão de ser negra e por estar dentro de uma linha de pesquisa que vem unindo esforços para tentar compreender as formas como negros e brancos se relacionam em nosso país e de como essas relações interferem nos processos educativos. Só que esbarro na estranheza de me ver deslocada estudando sobre o racismo. Esbarro na dificuldade de falar da questão racial como experiência encarnada. O que há de improvável quando uma pessoa que, aparentemente, se reconhece como negra pára para estudar o racismo em qualquer área e sente dificuldade em escrever não sobre o “tema” do racismo, mas da *experiência* racismo?

Penso com Filé (2014)⁸ que a escrita é um jogo e assim como *a fotografia*, ou *como qualquer imagem, vale pelo que se vê no seu quadro, como escolha, e da relação estabelecida com os que a vêem. Escolha que elege mostrar uma imagem entre tantas outras possíveis*. E nessa

⁷ Retirado do texto *Biografema como estratégia biográfica: escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henri Miller*, do Luciano da Costa Bedin.

⁸ Texto “Ensaio sobre imagens, comunicação, educação”. Disponível em meio digital.

árdua tarefa de escolher o que tiro e deixo no quadro, venho pensando no que dar a ler ao outro e escolhendo umas histórias e abandonando outras.

Quando estava cursando a graduação⁹, participei, por pouco tempo, de um grupo de pesquisa de negros e negras na universidade, onde líamos apenas escritores e pesquisadores negros, no qual só negros e negras podiam participar. Essa colocação me deixava incomodada porque não via e não vejo a questão racial apenas como questão de “nós” negros e que só pode ser discutida por negros, lendo somente o que negros escrevem. Se vivemos um longo período em que homens e mulheres escravizados tiveram a sua humanidade negada e cultura inferiorizada (MUNANGA, 2006); período este que criou e legitimou uma sociedade a partir do modelo de sujeito com uma cor e um lugar social (branco, heterossexual, casado, cristão...), como será possível desatar os nós do racismo trazendo para a conversa apenas pessoas de pele negra, se o racismo é um sintoma de uma doença social grave e vivida por todos nós? Como conseguiremos compreender os mecanismos que fazem com que esses sintomas respinguem ainda em nossos tempos chamando para as conversas apenas os negros?

Sabemos que cientistas, escritores e estudiosos brasileiros do final do século XIX e início do século XX basearam suas ideias de legitimação da superioridade do homem branco europeu e a inferioridade humana e cultural de “outros” povos na ciência europeia ocidental (MUNANGA, 2006) e entendo a preocupação do grupo no qual participei em desnaturalizar a narrativa de que o homem negro não ocupava o lugar sagrado da escrita apresentando-nos pensadores negros. Mas acredito, humildemente, que há pouca potencialidade tentar romper com a racialidade da ciência produzida pelos cientistas das luzes entrando-se pela mesma porta.

Uma das coisas que a professora Nilma (2009) me faz pensar é que um dos nossos desafios, de nós que fomos colocados no lugar do “outro” pela ciência positivista, entrando nos lugares culturalmente legitimados como lugares de brancos, como por exemplo, a universidade, é desafiar a racionalidade científica com outra(s) racionalidade(s) *que não se separa da*

⁹ Fiz graduação em Comunicação Social na Universidade Federal da Paraíba.

corporeidade, da musicalidade, das narrativas e das diversas formas comunicativas de aprender (p. 429) e não entrar na mesma lógica polarizada e linear da qual a ciência se utilizou para legitimar uma determinada maneira de olhar o mundo. De um lado os brancos (os superiores) e do outro os negros (os inferiores), sempre tendo que provar que são capazes. Deve-se indagar a “ciência” por dentro, problematizando a construção de suas categorias, de teorias que desumanizam e coisificam pessoas. Pensar de modo segregado, a meu ver, não escapa a racionalidade do paradigma epistemológico do qual estamos questionando.

Acredito, assim como está escrito nas Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-raciais, que *é necessário unirmos forças na grande tarefa de reeducação das relações entre negros e brancos* (p. 14). Sejam brancos, negros, amarelos, pardos, índios, e começar a questionar a nossa própria formação, o nosso próprio olhar educado para segregar, classificar e criar hierarquizações entre seres humanos a partir daquilo que nos acostumamos a chamar de cor da pele. Questionar o nosso olhar educado para identificar um “outro” como produção de estereótipos, o que Frangella (2009, p. 182) considera, utilizando-se de Bhabha (2001), como uma das principais estratégias do discurso colonial. Questionar a invenção do “outro” pelo discurso cientificista. As teorizações pós-coloniais, para a autora, ajudam a entender a construção do discurso da diferença como inferioridade ou diversidade, principalmente explicitando que *se trata da construção de uma narrativa que imbrica relações de poder/saber*.

Escrever essa história passa também pela lembrança de como me senti no momento do convite para participar do grupo de pesquisa. Estava em uma praça chamada Praça da Alegria, no centro das Ciências Humanas, Letras e Artes. Uma menina do grupo se aproximou perguntando qual o curso eu fazia, se estava interessada em participar de algumas discussões sobre o negro na universidade, já que integrava o movimento estudantil. Achei interessante e aceitei o convite para conhecer o tal grupo. Mas quando voltava de uma aula do mestrado, me veio uma coisa que não tinha percebido ainda: o fato de ter me sentido estranha com o tal convite. Por que fui convidada para participar daquele grupo? O que seria ser identificada como negra no contexto em que se colocava na universidade de implementação de cotas?

No grupo, debatia-se muito a necessidade de afirmar os traços do corpo negro, começando pelo cabelo, mas me sentia incomodada para assumir as características do meu cabelo crespo. Via as mulheres do Movimento Negro com os cabelos crespos e cacheados e todo aquele debate vinha, mas não conseguia entrar nele. Ser negro seria, então, deixar o cabelo como ele é? Fui criando muitas resistências para participar dos espaços. Eu queria participar sem ter que mexer no meu cabelo, até porque me sentia bem como ele era naquele momento. E claro que eu podia participar, mas alguma coisa me incomodava. Frequentava os momentos do grupo e a temática da estética voltava como afirmação dos traços, das maneiras de ser dos negros. Aos poucos fui me afastando, até o dia que não fui mais.

Alimentei muitas barreiras para entrar nos estudos das relações raciais, pois tinha pra mim que estudar o racismo era tarefa de integrantes do Movimento Negro. E por ser um dever apenas desses sujeitos, eu não tinha nada a ver com isso e me colocava fora dessa responsabilidade. Só que Skliar (2012) me traz o pensamento de que, talvez, esses sentimentos de achar que esse é um “assunto apenas para os movimentos negros”, e até mesmo de “não querer discutir sobre o racismo” que me acompanham desde antes, nada mais sejam do que disfarces para isentar o meu corpo de qualquer implicação. Escreve Skliar que *a pretensão de afastar-se do corpo é vã, pois a fuga nos reúne sempre no mesmo lugar. E esse é o lugar que pode ser chamado indiferença* (p.59). E não dá para ser indiferente a essa questão quando isso é caso recorrente entre milhares de brasileiros. Não queremos ser racistas, mas acabamos sendo. Dizer que o racismo não existe ou dizer que esse não é um problema que interessa a todos nós, fortalece ainda mais as ideias sustentadoras do discurso raciologista.

Pensar sobre os efeitos do racismo talvez não ganhasse tanta força se não fosse pelo seguinte fato: o de não ver ou o de não querer ver (reconhecer) o racismo nas minhas histórias. Os arranhões dizem mais de uma resistência, não em estudar esse ou aquele “tema”, mas em não querer me desfazer dessa visão. Estudar aqui, então, passa primeiro pela experiência do enfretamento dos sentidos dessa resistência.

Venho tentando pensar sobre a minha resistência em ver o racismo - em dizer como os efeitos deste mal civilizatório batem no meu corpo - como algo imerso na complexidade do racismo brasileiro. Pensar com aquilo que traz a resistência oferece caminhos distintos para seguir linkando os fios que vem formando a rede cotidiana da problemática racial brasileira. Já que um caminho só não dá conta de compreendermos as complexas estruturas mentais herdadas do mito de democracia racial e, conseqüentemente, dos mecanismos racistas que marcam a nossa formação (MUNANGA, 2005), talvez esta seja mais uma trajetória possível para oferecer alguns subsídios que dizem das trocas e confrontos nas quais temos nos educado.

Resistir em ver e aceitar os efeitos do racismo não somente na educação, mas nos entranhamentos dos mais cotidianos, é algo peculiar das conseqüências de uma educação que mascara a ambiguidade do racismo brasileiro. As resistências que encontro para ver o racismo nas minhas narrativas podem ser vinculadas aos esforços que nós brasileiros fazemos para negar ou dissimular o racismo no Brasil. Esforços que dificilmente são compreendidos quando confundidos com opiniões individuais, longe das artimanhas que este jogo esconde.

Mas como é possível nascer e crescer num país como o Brasil, marcadamente racista, trazendo a cor da pele negra como marca e achar que o racismo não existe? Quais mecanismos sustentam essa educação que recebemos para não ver os efeitos do racismo nas nossas vidas?

Os dispositivos que nos educam são marcados pela forte influência do ideário do branqueamento e da democracia racial. Somos educados como se vivêssemos numa sociedade monocultural e essas marcas atravessam a todos os grupos étnico-raciais, pois estão arraigadas no imaginário social (DCN's, 2004, p. 16). A dificuldade e certa incapacidade para vermos os efeitos desta doença nas nossas ações mais cotidianas podem, assim, serem entendidas quando pensadas no contexto de uma educação racializada, *pois "pessoas criadas numa sociedade racializada têm uma visão de mundo marcada por essa racialidade"* (BENTO 2002, p. 48 apud GONÇALVES E SILVA, 2007, p. 492).

Kabengele Munanga (2005) destaca o fato de que não recebemos na nossa educação preparo para olhar a problemática da convivência com a diversidade e com as manifestações de

discriminação que se colocam no nosso cotidiano. E que devemos considerar, nessa “falta de preparo”, certa intencionalidade da ideologia que rodeia esta postura. Essa falta de preparo, diz Kabengele, se dá como reflexo do nosso mito da democracia racial e que com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, *não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade* (MUNANGA, 2005, p. 15).

Sou levada a pensar na resistência como consequência de uma educação, não apenas escolar formal, mas também midiática, familiar..., que nos forma para sermos brancos numa sociedade multiétnica. E as consequências dessa formação vêm traçando um mapa cognitivo coletivo negativo do negro e de todos os seres humanos que diferem do homem branco e das maneiras do homem branco se comportar socialmente. Uma produção subjetiva complexa, no entanto, possível de ser pensada quando colocamos na mesa para a discussão as cartas que tentam esconder as artimanhas de uma sociedade onde ser e viver como brancos é a norma aceita.

Quando convido autores para me ajudar a pensar nos atravessamentos da nossa educação branca racializada, “branco” não designa aqui o indivíduo cuja cor da pele é branca (clara), mas como diz a professora Azoilda Trindade (1994, p. 50), trata-se

de um tipo de subjetividade que se tornou dominante e, justamente por isto, exclui em bloco a proliferação de outros tipos de subjetividade, sendo parte de sua estratégia o apropriar-se de tudo o que foi produzido como diferença na sociedade de modo a fazer com que essa "diferença" fique referida a ele, a este "branco" axiomático. Por isso, há uma apropriação da diferença do negro, que histórica e socialmente se centrou na cor e na cultura, para tomá-lo símbolo (sobrecodificação) de toda e qualquer diferença, isto é, da multiplicidade de diferenças em curso na sociedade: o negro veio a ser o símbolo do não-branco. (TRINDADE, 1994, p. 50)

É difícil, então, encaixar as classificações “branco/negro”, num discurso polarizado. Tentar pensar na problemática racial na sociedade brasileira escapa as definições dicotômicas nas quais *Branco é Branco, Branco não é Negro; Negro é o oposto de Branco; logo, não-branco=*

Negro. A professora Azoilda Trindade diz que *quando definimos racismo, no Brasil, como a exclusão do negro pelo branco, estamos, na realidade, resumindo abstratamente o que foi acontecendo historicamente* (TRINDADE, 1994, p. 48).

Branco, assim, agrega outros elementos que não somente a cor da pele. Insere-se dentro de uma lógica de organizar o mundo. Anibal Quijano (2009), um dos autores que pensam a colonialidade e a modernidade como eixos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista, me ajuda a pensar aqui que “o ser branco” tem a ver com disputas de poder e, conseqüentemente, com as formas de olhar e habitar o mundo a partir de uma visão eurocêntrica, monocultural, monofônica. Para este autor, o eurocentrismo não diz apenas de uma perspectiva cognitiva dos europeus, mas diz também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia (QUIJANO, 2009, p. 74-75). Diz de enfrentamentos de olhar o mundo, de disputas de subjetividades.

Uma educação hegemônica do olhar que intitula como inferior tudo o que produzido fora do padrão europeu de “mundo civilizado”. Poder este que disputa não só o controle dos meios de produção do trabalho, da natureza, mas também da subjetividade (QUIJANO, 2009), ou seja, tenta cercar por todos os lados as maneiras que assegurem a reprodução e perpetuação da ideia do homem branco como produtor de cultura e conhecimento.

E essa ideia era tão forte que até em seus próprios territórios tratavam, os colonialistas, de convencer os demais cidadãos quanto à inferioridade e até mesmo animalidade dos indígenas, africanos e aborígenes. Entre outros recursos, valeram-se dos zoológicos humanos que, segundo Blanchard (2001), foram comuns na França, Alemanha, Inglaterra, no final do século XIX. Em jardins zoológicos, ao lado das jaulas dos animais, expunham-se “seres exóticos” que, no seu pensar, “até assemelhavam-se a humanos” (GONÇALVES E SILVA, 2007, p. 494).

O pensamento de que, por exemplo, o Brasil antes de ser “descoberto” não tinha cultura de espécie alguma e que os seus habitantes eram incivilizados, selvagens, permitiu aos seres auto-intitulados “superiores”, aos europeus, consolidar o seu projeto de domínio e a realizar massacres das populações indígenas e negras no nosso território.

As ideias que inferiorizam outras culturas que não a européia *criaram um sistema mundo cujos valores e objetivos, embora, é claro, com novos contornos, ainda perduram nas relações entre pessoas, grupos sociais e étnico-raciais, entre nações* (DUSSEL, 2000 apud GONÇALVES E SILVA, 2007, p. 493).

E como essas questões se encontram com a área da educação?

A nossa educação responde a uma história de dominação, exploração e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. A racionalidade colonialista que vem operando, hegemonicamente, na nossa formação naturaliza os indivíduos, produz diferenciações entre eles e os coloca dentro de classificações lineares e dicotômicas tais como inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos (QUIJANO, 2009). A nossa educação é uma educação colonizada (GOMES, 2012) e há um conjunto, cada vez maior, de pesquisadores dispostos a questionar esta perspectiva eurocêntrica dominante abrindo tensões no debate epistemológico e nos currículos desde a educação básica à formação docente. Oliveira (2012, p. 40) lembra, assim como está escrito nas DCN's, que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas abrir o leque dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica que existe no nosso país.

Ainda diz Gomes (2005) que não adianta discutirmos sobre as questões curriculares presentes na escola se não tocarmos de maneira séria no campo dos valores, das nossas representações sobre o negro na sociedade. A Lei 10.639-03¹⁰, que institui a obrigatoriedade do ensino de história da África e da Cultura Afro-brasileira em todo o currículo do ensino básico, ao ser sancionada, opera diretamente neste ponto primeiro ao não deixar dúvidas de que o racismo

¹⁰ Lei que institui a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos da educação básica, na forma do artigo 26-A acrescido à lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Dentro das políticas públicas de reparação e ação afirmativa, trata-se de um marco na história das leis educacionais no Brasil e dá tratamento no campo curricular a uma demanda histórica do movimento negro. Em junho de 2004, a lei foi regulamentada pelo conselho Nacional para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Essas diretrizes foram fundamentadas a partir do parecer do Conselho Pleno do CNE, aprovado por unanimidade em março de 2004 (LINS, 2009, p. 24).

existe na sociedade brasileira e que vem se materializando nas escolas pela sua ambiguidade e pelo silenciamento.

Ao romper com o pacto de que não se pode falar sobre racismo nas escolas, a lei se insere num processo pela superação do racismo na sociedade brasileira e entra diretamente na disputa para romper com os currículos monoculturais, monofônicos. Gonçalves e Silva (2007, p. 490) diz que a lei vem contribuindo na recolocação da educação das relações étnico-raciais no Brasil e, desta forma, toca o âmago do convívio em que têm se educado os brasileiros de diferentes origens étnico-raciais, particularmente descendentes de africanos e de europeus, com nítidas desvantagens para os primeiros.

Esta lei vem atuando na construção de novos desenhos curriculares e novas posturas pedagógicas que atendam ao preceito legal da educação como um direito social e incluam nesse o direito à diferença. Significa, assim, uma mudança não só nas práticas e nas políticas, mas também no imaginário pedagógico e na sua relação com o diverso (GOMES, 2011).

É sabido o quanto a produção do conhecimento interferiu e ainda interfere na construção de representações sobre o negro brasileiro e, no contexto das relações de poder, tem informado políticas e práticas tanto conservadoras quanto emancipatórias no trato da questão étnico-racial e dos seus sujeitos (GOMES, 2011). Quando se fala da história da África e dos africanos, por exemplo, não se conta a história da África e dos africanos, mas a história que os europeus contam sobre a África e os africanos. Essas intervenções no currículo não só contribuem com a construção de outra visão de África, dos africanos e negros brasileiros. Contribui, e talvez este seja um dos maiores ganhos, com a possibilidade de questionarmos uma visão de mundo colonizada e que influencia as maneiras como enxergamos e habitamos o mundo.

A lei referencia-se no reconhecimento do multiculturalismo como dado da realidade brasileira, na perspectiva da interculturalidade e na crítica ao eurocentrismo nos currículos oficiais (OLIVEIRA, 2012, p. 24). Sua proposta, diz este autor, atua diretamente na releitura da história oficial e toca a formação docente, uma vez que, recebemos na formação inicial uma perspectiva teórica marcadamente hegemônica por um olhar eurocêntrico e monocultural.

Chama ainda a atenção para o fato de que as implicações para a educação das relações étnico-raciais são muito mais complexas e tensas do que se possa imaginar. E que *exigir dos docentes a aplicação de novas diretrizes significa mobilizar novas perspectivas de interpretação da História e desconstruir noções e concepções apreendidas durante os anos de formação inicial* (OLIVEIRA, 2012, p. 27).

Vejo a mim quando Gomes (2005, p. 146) diz que

ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira.

No entanto, Gomes (2005) escreve que muitos professores concordam com a ideia de que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano.

Porém, não é contraditório que tantos educadores concordem com essa afirmação e, ao mesmo tempo, neguem o papel da escola no trato com a diversidade étnico-racial? Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país? E como podemos pensar as relações raciais fora do conjunto das relações sociais? (p. 146/147)

Com a fala da professora Nilma penso o quanto ainda tenho para mudar no trato com a questão racial no meu cotidiano. Eu não sou professora de escola pública. Trabalhei como professora de educação infantil, durante seis anos, em uma escola particular de bairro. E, durante esse período, o único momento em que falávamos de negros era em datas comemorativas. Reuníamos-nos para montar o cartaz da data comemorativa e colávamos a foto de zumbi e

algumas figuras de mulheres e homens negros e o cartaz ficava no mural do pátio da escola apenas para cumprir o planejamento.

Comecei a trabalhar com quinze anos, no mesmo período em que cursava a escola normal no Instituto de Educação da Paraíba. Não me lembro de professores no ensino normal, nem de ações pontuais nas escolas de educação básica onde estudei que falassem sobre a temática étnico-racial. A problemática racial era como se não existisse e nem entrava como questão a ser pensada nem na minha vida escolar de estudante e nem na minha prática docente. Nenhum entendimento conceitual sobre o racismo e seus desdobramentos e nem orientações de como poderia identificar situações que expressassem situações de preconceito e discriminação racial foram passados para mim durante a minha formação inicial de professora. Acredito que se tivesse tido alguma orientação sobre esta problemática poderia ter mais facilidade para identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola, inclusive na minha vida.

na escrita que venho pensando no quanto esta questão atravessa a minha trajetória justamente pela sua negação e pelo silenciamento. E venho pensando com Gomes (2012, p. 104) o quanto *nas escolas, nos currículos e nas salas de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos*. A negação do racismo caracteriza a nossa formação e as suas marcas ajudam a reforçar a ambiguidade do racismo brasileiro manifestado nas escolas. Gomes (2005) aponta que quando negamos o racismo no nosso discurso, além de demonstrar um profundo desconhecimento histórico e conceptual sobre a questão, *esse argumento revela os efeitos do mito da democracia racial na sociedade brasileira, esse tão falado mito que nos leva a pensar que vivemos em um paraíso racial (p. 148)*. Faz-se necessário pensar na negação do racismo e de práticas racistas dentro do contexto da discriminação racial que se faz presente na instituição escolar. E me faz pensar que o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual a discriminação se expressa e que não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade.

O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas

curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (GOMES, 2012, p. P. 104-105)

Talvez ainda estejamos sendo educados olhando para os “seres exóticos” distantes dos problemas das relações raciais. Uma a formação de professores que se faz distante dos problemas das relações raciais só tende a reforçar os nossos currículos monoculturais.

A professora Nilma aponta que para descolonizarmos os nossos currículos é preciso que os sujeitos que praticam as escolas atuem em outro registro e dialoguem com outro paradigma de conhecimento.

Um paradigma que não separa corporeidade, cognição, emoção, política e arte. Um paradigma que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial.

Só compreendendo a radicalidade dessas questões e desse contexto é que poderemos mudar o registro e o paradigma de conhecimento com os quais trabalhamos na educação. Esse é um dos passos para uma inovação curricular na escola e para uma ruptura epistemológica e cultural (GOMES, 2012, p. 102)

Munanga (2005, p. 16) me faz pensar que o exercício de ver o preconceito incutido em nós deve ser constante e que reconhecer as nossas dificuldades para lidar com tais tensões pode ser um passo na busca por outros registros de atuação que não contribua para a formação de pessoas racistas. O primeiro passo começa em nós, pois ao reconhecermos que recebemos uma educação envenenada pelos preconceitos, começamos a ver que não tem como não ser afetado subjetivamente e não ser também preconceituosos e racistas. Estar atenta a língua que falamos e que habitamos o mundo mexe diretamente com a formação do nosso olhar.



Trago esta fotografia de família porque ela representa muito para mim. As pessoas que nela estão são as que me criaram e me educam, a todo o momento, seja pela serenidade para lidar com o fazer da vida, sejam com os exemplos que me dizem de muita força, amor e paciência: (da esquerda para a direita) meu bisavô José Antônio da Silva (vô Vêí), meu avô José Antônio da Silva Filho (Zé Pequeno), minha avó Leotina Luiza de Santana, minha avó materna Josefa Ricardo da Silva (vó Zefinha) e a minha mãe Arlinda Nascimento da Silva. As minhas vivências no mundo atravessam, tocam os ensinamentos, as experiências, as suas histórias de vida que vi e vivi com eles. E, por isto mesmo, trago esta fotografia, pois eles comigo estão escrevendo as linhas desta escrita. E mais, escolho esta foto porque me diz muito sobre a formação étnico-racial

que vem se mantendo na minha família, até onde consigo contar, há seis décadas. Uma mistura de negros, brancos e índios, assim como a de muitas famílias brasileiras.

A minha casa sempre teve predominância feminina. A minha educação familiar é fortemente marcada pelo olhar de muitas mulheres. Mulheres de uma força peculiar, que de tanto fazer muita comida para todo mundo da casa, vivia feliz indo da cozinha para o terraço para pentear os cabelos brancos. Que costurava para ajudar com as contas da casa e de costume recebia pessoas para dar um conselho, dar uma conversa sempre branda e acolhedora, dar plantas e pratos de comida, noutras vezes dar uma cama para um parente dormir - ou a alguém que precisasse. Mas também das que criam cinco, seis, sete filhos sozinhas e trabalham toda vida. Das que conseguem o que querem lavando muita roupa na beira do rio, saindo de casa para trabalhar nas fábricas e nas casas de outras famílias. Das que são mulheres e homens ao mesmo tempo. Venho, então, carregada de muitas mulheres.

Venho contando algumas histórias que envolvem personagens da minha família e uma delas conta de como vejo vó Zefinha. É muito forte a lembrança de que ela não gostava dos filhos que a minha teve porque não gostava de negros e sempre teve pavor que os filhos casassem com uma pessoa de pele mais escura, como a minha mãe fez casando com um “nêgo”. Sempre quando meus irmãos, meus sobrinhos e eu lembramos dela, contamos de alguma maldade que fazíamos com ela e ela com a gente. Como ela repudiava negros, não tinha apreço de ter netos negros, o que acabou refletindo na nossa falta de cuidado com ela (e vice-versa).

Não sei em que momento essa foto foi tirada, talvez num daqueles momentos de família em que se comemora algo. Só assim para conseguir reunir a minha avó. Ela morava em outra cidade e trabalhava muito e, talvez por isso, dificilmente, ia à casa do meu avô. Pelas lembranças que temos dela, acredito que ela tinha uma ideia de que negro era vagabundo, não prestava, que não era gente. Não quero colocar vó Zefinha no lugar da bruxa malvada. Trago a sua lembrança pois quero entender um pouco como se dão as tensas e conflituosas relações humanas partindo do ponto de vista da problemática racial no cotidiano.

Pensar o racismo fora do nosso cotidiano, talvez, fosse menos conflituoso, como me faz pensar um colega do grupo de pesquisa. Mas o exercício dizer da nossa implicação com o que queremos fazer no mestrado tira as histórias do lugar do apaziguado. E assim que vem acontecendo comigo. Sempre contei essas histórias como se fosse algo muito natural. Já ri muito contando coisas que aqui escrevo da minha avó para as minhas amigas. Mas ao escrever sou chaquoalhada a pensar como chegamos a naturalizar um olhar que não ver o racismo. Como aprendemos (somos educados) para conviver com o racismo e com os seus efeitos, naturalizando falas, posturas, que passam por cada um de nós? Como vivemos com o fato de ter a imagem do negro associada a vagabundagem, ao que não presta e isso fica por isto mesmo?

Um dos princípios que orientam as práticas no nosso grupo de pesquisa é o de que a educação é uma rede de (en)tramar histórias e que vamos nos educando ouvindo e contando histórias. E quando apresentamos o nosso texto para a leitura coletiva muitas histórias surgem e tecemos links de como nos encontramos com os personagens que circulam nas nossas conversas. Quando Adilson¹¹ apresentou pela segunda vez o texto para orientação coletiva trouxe histórias de família e uma delas contava do avô dele que também não queria que a mãe tivesse casado com um homem negro e, ainda assim, se relacionava bem com o seu avô, não lembro bem como, mas acho que por conta de ter nascido com uma pele um pouco mais clara do que a do pai.

Sempre fico pensando o quanto é difícil tentar compreender a educação que recebemos para aprender a conviver com os efeitos do racismo de maneira muito natural e silenciosa e sei que eu não vou dar conta de entender tudo, pois, como me fala Costa (2012), existe um racismo tipicamente brasileiro no qual os mecanismos de compreensão da discriminação se tornam muito escorregadios. E mesmo sabendo da necessidade de falar de relações raciais para tentar compreender as formas como negros e brancos se relacionam em nosso país, o racismo é um sistema mundo e é muito complexo tentar entender como vem se dando essas relações entre pessoas.

¹¹ Adilson faz parte do grupo de pesquisa.

O que o meu trabalho oferece para pensar a problemática racial no cotidiano, através das lembranças, relatos, narrativas, é, quando muito, um exercício de puxar e conectar histórias e de (auto)formação, me agarrando ao que diz Filé (2012) sobre a formação como narrativa quando fala que

talvez o trabalho de formação comece pelo esforço que temos que fazer para conectar diferentes narrativas (de ficção, históricas ou as narrativas da ciência) – como trabalho de composição de outras histórias, agora encarnada em nós – para evitarmos o desperdício da experiência, como diria Boaventura de Souza Santos (2000). Conectar os murmúrios das vozes vacilantes dos que supostamente não teriam nada a dizer e, muito menos, nada que ver com as grandes narrativas. Encontrar onde umas conectam-se (ou não) com as outras. Tentar pensar sobre as encruzilhadas entre elas, localizando-as, contextualizando-as. Intuir sobre as diferentes formas como cada um dá sentido para as disciplinas, para a Grande História, para as possibilidades de serem incorporadas como elementos que possam ser usados em relatos e inventos pessoais. Provocar diferentes maneiras de cada um enunciar-se; de cada um elaborar-se em suas narrativas e as maneiras como cada um aparece (ou é eliminado) nas histórias narradas por outros. (p. 74)

Mas, então, e como falar dessas questões? Com que língua devo narrar as minhas histórias? Como (en)tramar e conectar as minhas histórias com outras e também com a grande narrativa senão fazendo? Senão tentando?

Tenho vivo comigo lembranças de mulheres que tiveram uma constante preocupação com a prole – afinal, os filhos tem que casar com uma pessoa mais clara pra ficar com a cor mais assentada, pelo menos melhorar o fio do cabelo, ficar com um nariz mais afilado, mais bonito. Quando falo da minha avó vou desenhando um mapa cognitivo de como o que ela me dá a pensar se repete em várias situações que já vivenciei e as falas vão se ligando. Tenho pra mim que, praticamente, todas as mulheres que tive contato na minha família tem ou já tiveram esse tipo de “preocupação”. Sempre é bom procurar uma pessoa mais clara para se relacionar. Quando criança ia visitar parentes com a minha mãe e sempre escutava: *mas como é afiladinha, moreninha...* A minha mãe sempre teve preocupação com a cor dos filhos. Pra ela, até hoje, não somos negros. Os filhos de Dona Arlinda tem uma cor mais assentada. Uns até mais claros que outros. E durante toda a minha infância, houve um temor para não ficarmos “muito escuros”. Quando íamos à praia, o mais que ela recomendava era *não deixe esses meninos demais no sol*.

Lembro-me de uma das férias da escola em que passamos (eu e os meus sobrinhos), uns quinze dias, em Acaú, litoral de Goiana, na casa de praia de um parente da família. E claro que nos esbaldamos todos os dias indo à praia... que sol que nada! Queríamos tomar banho de mar, correr... pintar o sete. Voltamos “tição”, como se diz quando “de branco só se tem os dentes”. O meu avô sempre falava *deixe de besteira, Arlinda. Deixe os meninos aproveitar*, mas Dona Arlinda não escutava. Ficou desesperada porque o meu aniversário e o da minha sobrinha mais velha estavam perto e como íamos tirar uma foto se todo mundo estava tição daquele jeito... ninguém ia aparecer.

Fora da minha casa era o mais que escutava *“fulana tá namorando com aquele menino escurinho, mas até que ele é trabalhador, de boa família”*. *“Eu não me importo com a cor. O importante é que venha com saúde”*. *“Ele é neguinho, mas é cheiroso”*. Essas falas que convido para ir compondo a minha escrita fazem parte do meu círculo de amizade.

Nas escolas onde estudei sempre era selecionada para as salas dos alunos que tinham as melhores notas. Geralmente as turmas eram identificadas com a letra A para dizer que aquela era diferenciada e, geralmente, a tonalidade da pele da maioria dos alunos era mais clara. Lembro-me de uma conversa que tive com uma amiga, quando cursava o ensino normal. Ela me contou que não conseguia ficar perto de uma menina da nossa sala porque “fedía como negra, fedía como uma macaca” e dizia que não era preconceito, nem racismo porque, por exemplo, ela era minha amiga, mas eu não fedía como a outra. O cheiro de negro que tanto a incomodava me leva a lembrar o cheiro do meu avô. Adorava sentir o cheiro de sua pele, tocá-lo nos cabelos, de fazê-lo cafuné e de como tudo isso me traz lembranças boas. O suor dele representava para mim o trabalho do dia inteiro na feira, vendendo macaxeira, inhame. Representava a hora de bater bolos, quando ficávamos os seis netos ao seu redor, segurando e esperando a sua autorização pra lamber a bacia.

Até um pouco antes tomava essas atitudes como atitudes individuais. Mas quando vou entranhando as histórias umas nas outras sou levada a fazer conexões com o que Munanga (2006, p. 16) aponta como sendo conseqüências do ideário do branqueamento, que apesar de ter

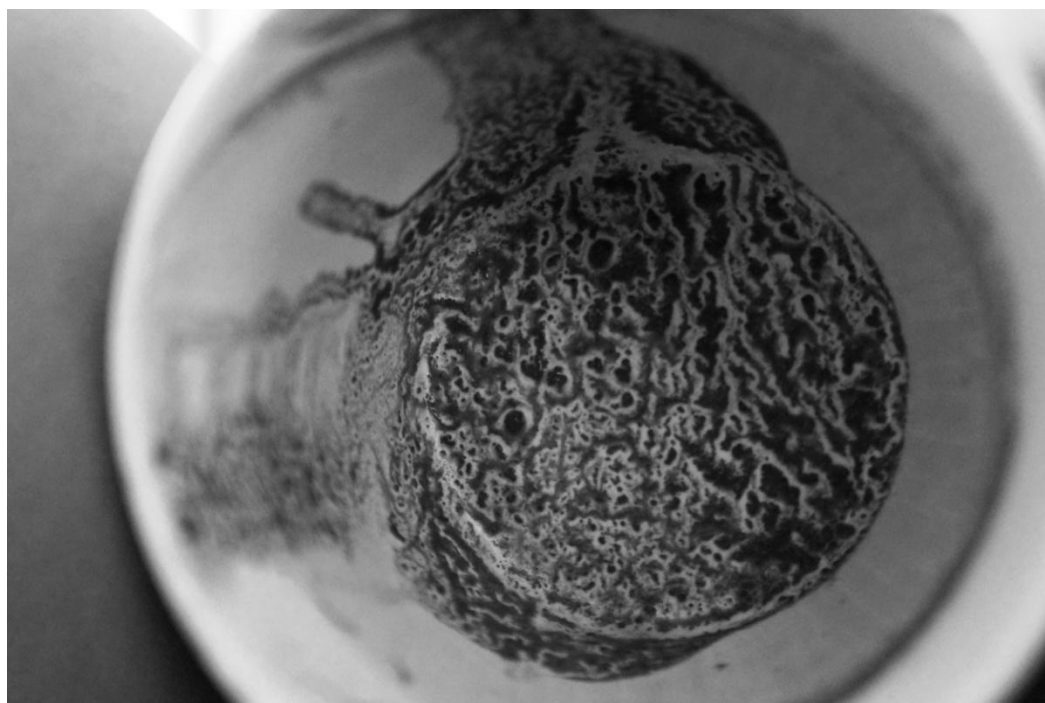
fracassado, ficou inculcado através de mecanismos psicológicos no inconsciente coletivo brasileiro, rondando sempre nas nossas cabeças. E que a imagem negativa associada ao negro se dá muito por conta das implicações ideológicas do fenômeno da mestiçagem partindo da abordagem raciologista que trouxe a ideia de que existem as “grandes raças”, os “tipos puros”, a “contaminação das raças”... Esta abordagem é a que interessa para Kabengele Munanga (2006), pois, diz ele, que os seus pressupostos ideológicos dominam até hoje. E longe de querer ir mais adiante neste ponto, trago este pensamento para fazer links com o que acontece no cotidiano, mostrando a complexidade da questão, pois ser “branco”, ser “negro”, ser “amarelo” e ser “mestiço” ou “homem de cor”, para Munanga, ultrapassa o conteúdo genético. *Trata-se de categorias cognitivas largamente herdadas da história da colonização, apesar da nossa percepção da diferença situar-se no campo do visível. E seu conteúdo é de fato afetado pelas ideias que se fazem dos indivíduos que compõem essas populações e pelos comportamentos supostamente adotados por eles em função dessas ideias.* (MUNANGA, 2006, p. 18)

A noção de mestiçagem está saturada de ideologia. Muitos cientistas do século XVIII, assim como Julien Offray de la Mettrie, defenderam a ideia de que diferentes povos do universo provêm do cruzamento do homem branco com outros animais e que as raças humanas são resultado de uma mestiçagem primitiva que corrompeu o homem branco, misturando seu sangue com o sangue das bestas (animais). *Se o homem de cor é um degenerado, a mestiçagem é o instrumento da contaminação* (MUNANGA, 2006, p. 27). Mas também tiveram teorias que olharam positivamente para a mestiçagem como uma possibilidade de melhoramento das raças.

Falando do novo mundo, Diderot disse que, em vez de ter apenas a fome do ouro, seria necessário levar a cada uma dessas regiões longínquas algumas centenas de jovens, homens e mulheres são, vigorosos, laboriosos e sábios. Os homens casariam com as mulheres e as mulheres com os homens da região. A consangüinidade, o laço mais forte, faria logo do estrangeiro e dos naturais do país uma só e única família. Nessa relação íntima, o habitante “selvagem” não tardaria a apreender as artes e os conhecimentos ocidentais (MUNANGA, 2006, p. 25)

Diz Lins (2009) que os pensadores brasileiros, bebendo da fonte europeia, também consideravam a pluralidade racial uma ameaça para a nação, que se pensava branca, e essas alternativas teóricas foram assumindo aspectos políticos. Tais concepções científicas, ainda pensando com a autora, que proclamaram as diferenças entre as raças e a superioridade dos brancos e a inferioridade dos negros serviram para que os negros tivessem a sua imagem associada à vadiagem, à degenerescência e à improdutividade.

Esses professores-autores me ajudam a seguir com as minhas inquietações sobre a complexidade do racismo à brasileira e o esforço que venho fazendo é de tentar conectar as histórias que encontro no meu cotidiano com as histórias que são elaboradas pela grande narrativa e de como essas percepções ainda influenciam as maneiras como olhamos e praticamos o mundo. E as dificuldades que encontro em pensar sobre essas questões no meu cotidiano ficam muito soltas se pensadas isoladamente fora de contextos que mostram rastros de uma sociedade que se quer branca.



*ensaiar... entrar na pesquisa como quem passeia pela cidade
desconhecida...*

Vimos à Paraíba para tentar fazer, em quatro semanas, um filme sem nenhum tipo de pesquisa prévia. Nenhum tema em particular, nenhuma locação em particular. Queremos achar uma comunidade rural de que a gente goste, de que nos aceite. Pode ser que a gente não ache logo e continue a procura por outros sítios e povoados. Talvez a gente não ache nenhum e aí o filme se torne essa procura de uma locação, de um tema e, sobretudo, de personagens (...)

Eduardo Coutinho – filme o Fim e o Princípio

Para Certeau (1998, p. 179) existe uma retórica da caminhada. Escolhi o ensaio para contar da experiência de como vem sendo possível a minha entrada na pesquisa e nos modos de pesquisar. Uma escolha que fala das “*maneiras de fazer*”, das *maneiras de caminhar* pela cidade. Ensaio conto de como venho entrando na problematização da minha pesquisa que é falar dos processos de subjetivação/assujeitamento nas relações raciais no Brasil e de pensar como passamos pelos processos educativos nos diferentes *espaços-tempos* - ou como chegamos a ser aquilo que somos?¹². No caso dessa pesquisa, aquilo que vai implicar na educação, na escolarização por uma formação branca, eurocêntrica, estabelecida oficialmente.

E por que contá-la desse jeito, ensaiando?

Coutinho numa entrevista conduzida por Carlos Nader, diz, quando conversa sobre suas escolhas e seu fazer cinema: *eu quero fazer esse filme, sobre esse “tema”, porque não importa o tema, feito dessa forma, porque eu sei que esse filme só eu quero fazer no mundo. E digo mais, só eu quero e ou posso fazer*. Acredito que eu passei a olhar com outro olhar o meu lugar na pesquisa com os encontros com este cineasta. Ele me ajuda a dizer *eu quero contar o que venho contando, do jeito que venho fazendo (ensaiando), porque só eu quero e ou posso fazer desta maneira*. O ensaio entra, então, como escolha que tenta acolher aquilo que nos acontece, nos passa nos cotidianos. E mesmo que a única possibilidade que o ensaio me ofereça seja não saber mais onde começa e termina “a pesquisa”, sigo ensaiando e reivindicando outras maneiras de falar a/da experiência, o/do saber de experiência. Tratando com isso de contribuir com outras formas de pensar, de dizer e de olhar o educativo. Reivindicando outros jeitos de fazer ver e fazer falar da/na educação.

E mesmo que contar esta passagem seja uma experiência, é verdade, esfarelada - dura de ser feita e com infinitos deslocamentos - diz de um jeito de habitar o espaço da escrita com aquilo que provoca em mim Certeau. Inspirando em mim novas maneiras de ver, ouvir e sentir o

¹² ECCE HOMO Ou “como se chega a ser o que se é” de Friedrich Nietzsche. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/nietzsche_friedrich_ecce_homo.pdf.

mundo. Que me excita a lançar desordens no papel como condição de vida. Que me chama a atenção para ir me responsabilizando pelo que trago para (com)por a minha escrita, e pelas vozes que aconteceram e entram comigo nesse lançamento do meu corpo por essas ruas. Talvez esteja aí a potência dos conceitos que venho aprendendo a ter contato e sendo afetada ou não, entrando nos jogos ou não, nas negociações. E mais do que tomar os conceitos na sua forma mais “pura” “correta”, talvez a potência que nos permite é essa abertura para um novo. Para outro jeito de pensar que não o meu, mas outro. Mas que tomo como meu quando os convido para entrar comigo nesta enrascada.

Vim escrevendo, às vezes, fragmentadamente, pois assim está sendo a experiência desta escrita – reunindo lembranças, histórias, escrevendo em pedaços, aos poucos - mas não consegui dar uma linha expressiva nessa escrita que busca um tempo possível de ser narrado. Quando vi o meu texto, não tinha um texto “pronto”, apenas tentativas de entradas. Cada vez que tentei começar a explicar o meu tema, comecei de um jeito e fui abandonando, achando que daria conta de fazer em outro momento. Assim, não tive um texto para apresentar, nem consegui fazer o que estava fazendo – a escrita em fragmentos. Não tinha fragmentos, quando muitos estilhaços de escritas. Perdi as contas de quantas vezes abri o texto e só encontrei confusão das ideias e das palavras. Seria difícil fazer de conta que nada se passou, até porque o caos sustentou o fazer desta escrita a todo o momento. É tanto que na última semana que tinha para entregar o meu texto, as palavras do meu orientador foram - *o seu texto está um inferno*. E fiquei desesperada com o que ele me disse e pensei em abandonar o que vinha escrevendo e escrever de novo, de outro jeito. Sabia que estava perdida, mas não tinha noção que estava tanto a ponto de ainda não ter entendido qual era a minha problematização de pesquisa.

Foi-me sugerido, então, organizar as ideias em capítulos para ver se conseguia dizer melhor o que estava me propondo. Fui reunindo, assim, os estilhados, as passagens incompletas e tentando criar um corpo possível para dar ao outro o que ler. Não sei se vou conseguir organizar tudo do jeito como se “deve” (*ou* das lutas que travo com os modelos que habitam o meu corpo), mas vou tentar e sei que esta condição, a de um texto que está sendo escrito com restos que

conseguiram sobreviver, vai ser claramente percebida ao longo da leitura, justamente, pelas suas fraturas.

Poderia não escrever sobre as inúmeras implicações que teceram esta escrita. Poderia deixar de fora as inúmeras vezes que não consegui escrever por medo de não conseguir dar conta das leituras e do que diziam os autores. Vivi dias de encruzilhadas, tentando encontrar um caminho a seguir no texto. E foram justamente por esses momentos que comecei a fotografar para tentar ver de outro ângulo o que queria dizer e comecei a pensar no fazer da escrita com a ajuda de fotografias. Até que numa palestra com a professora Leila Machado¹³, me dei conta de que as imagens que foram me capturando (e vice-versa) diziam de fragmentos de um caderno de campo bem caótico, mas um caderno de campo. O meu caderno de campo. Um caderno repleto de anotações em pedaços de papel colados, comentários de anotações, setas, traços... literalmente, *um inferno*. Mas o meu caderno de campo foge das folhas presas do enrolar de um espiral; se encontra com uma escrita feita de muitos rabiscos, fotografias, vozes, conversas com autores, com as professoras que encontrei, com lembranças de infância, com personagens. E, assim, neste texto, nada mais sou do que co-autora de muitas travessias.

E como/ por que fazer uma dissertação - um texto “científico” - cheio de implicações?

Leila Machado (2004) me diz que, na maioria das vezes, essa escrita dita “científica” deixa poucos rastros do seu processo e, claro, que posso fazer uma escrita “higiênica”, neutra e distante acerca de alguma coisa. Só que *as dúvidas, os impasses, as noites mal dormidas, as páginas em branco na tela do computador ficam para trás compondo uma memória que se quer esquecida ou uma ferida que se quer cicatrizada ou uma espécie de diário de “erros” superados* (MACHADO, 2004, p. 146). E eu não quero que no meu texto essa memória seja esquecida, apagada. Quero que essa memória seja reafirmada como uma forma ética, estética e política de vida. Assim, vim caminhando por entre uma escrita que pretende escapar de um modelo de

¹³ Palestra ministrada pela professora Leila Machado no evento “V Encontro e conversas sobre formação inventiva de professores”, no dia 01 de outubro de 2014, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Campus São Gonçalo.

racionalidade cartesiana. Que escapa a assepsia, onde a escrita precisa ser limpa, higiênica. Desejo uma *escrita como política de ampliação daquilo que a gente vive, que a gente produz*¹⁴.

Uma escrita que tenha uma

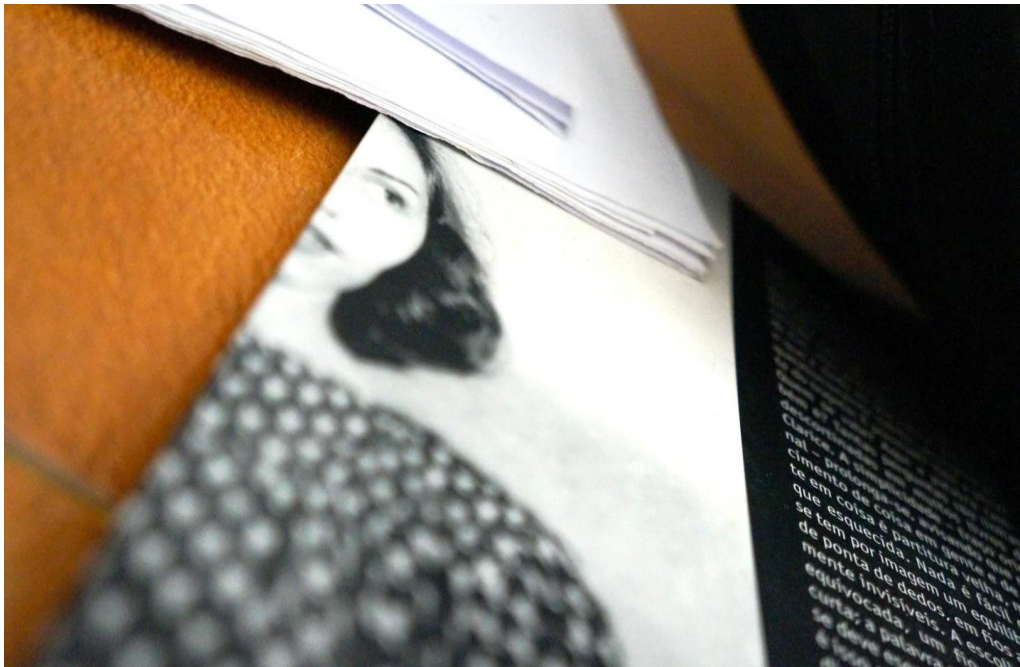
função etopoiética, ou melhor, uma função estética e política de criação de si. Não de criação de “eus” ou de demarcação de autorias e sim de alteridade, o desmanchar de modelos que reproduzimos quase como se fossem naturais. Modelos que perpetuamos como se gostássemos quando sequer percebemos quanto podem ser intoleráveis. (MACHADO, 2004, p. 147)

Quando conto fatos que aconteceram comigo, não estou dizendo de uma escrita pessoal, personalista. Esta escolha diz de uma intenção – que a minha escrita sirva para seguir conectando coletivos, num esforço que já vem sendo feito. Uma escrita que catalise vozes de uma época. Uma escrita feita de possibilidades de captura de sensações, estranhamentos, entranhada na vida. Uma escrita que permita pensar de outro modo, que ensaie, que dance no campo das sensações. Uma escrita que eu poderia afirmá-la como sendo, de certa forma, uma escrita (auto)biográfica. Uma escrita para tentar dar conta das dificuldades de um sujeito que, muitas das vezes, é um sujeito coletivo, ou, talvez, daquilo que os coletivos produzem nos sujeitos, daquilo que as máquinas de subjetivação nos oferecem.

A escrita e a criação de si, neste sentido, incorporam um desafio que nos convida a transformarmo-nos em meio à própria escrita, diz Machado (2004). Uma escrita que vai colocando entre parêntese os modelos que costumeiramente vivemos no cotidiano.

Assim, a escrita vai se aproveitando daquilo que nos oferecem as artes da (auto)biografia, as condições da narrativa como desafios de uma escrita ensaística.

¹⁴ Fala da professora Leila Machado anotada no meu caderno de campo na palestra ministrada na UERJ- São Gonçalo, em 01-10-2014.



O lançamento das vozes no texto nada mais é do que fruto dos efeitos de encontros, que estão a todo o momento alterando o contato e o fazer da escrita. Alterando percursos já escolhidos. As disposições das anotações, as lembranças, as falas das professoras, a minha voz no texto, claro, dizem de enfrentamentos estético-políticos. Um deles é pensar a produção da inexistência do racismo, desde a educação, apostando na narrativa como linguagem da experiência.

Entro com a/na narrativa como possibilidade para tentarmos trabalhar com as nossas experiências e seus atravessamentos. Narrativa como uma das possibilidades de darmos sentido ao que nos acontece. E narrar, quando a matéria prima utilizada por quem escreve é o fragmento, diz de outro tempo, diz de outro modo de contar. Diz de um tempo que ressoa, permanece em sua efemeridade. Escapa a imediatez que inunda os nossos dias. *Converte-se em tempo humano*, pensando com Larrosa (1994).

Apostar na narrativa, pois é *contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo*. (LARROSA, 1994, p. 31). Apostar na narrativa, pois é um espaço onde cada personagem cria maneiras de habitar a língua. *Habitar* naquilo que Certeau (1998) convida a pensar, como um lugar praticado. Pensando a narrativa como um modo de habitar a língua, vou habitando o espaço da escrita acadêmica com uma (a minha) escrita. E como somos seres que passam e se ligam a diversas tramas, o que vai sendo oferecido ao longo desta escrita são ora falas, ora imagens, ora restos, *que vão dando corpo a um relato bricolado* (CERTEAU, 1998, p. 182) *com elementos retirados de um lugar-comum*, jogando com as improvisações da caminhada. Portanto, uma escrita que sofre das minhas dores, dos meus incômodos: sinuosa, aflita, fragmentária...

improvisações com o audiovisual

Fui para a qualificação sem antes ter conversado com “os sujeitos da minha pesquisa” - “os professores”. Então, o texto apresentado era uma promessa do que iria acontecer. Tive que enfrentar alguns desafios. Um deles foi enfrentar o medo de encontrar com as aqueles que seriam os “sujeitos”, “os protagonistas”, da minha pesquisa e também com o meu jeito de me colocar na pesquisa.

Saí da qualificação sabendo que iria conversar com estudantes (professoras) do curso do PAFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, por ser um curso que reúne professores em exercício nas escolas públicas do ensino básico (primeiro seguimento, especificamente) da Baixada Fluminense- onde queria realizar a pesquisa, de início. E já que ficaria inviável ir de escola em escola falar com esses professores, numa região tão grande como a Baixada, a melhor saída foi escolher este curso e gravar no próprio Instituto Multidisciplinar (IM) da UFRRJ, no campus de Nova Iguaçu, pelo fator da falta de tempo e por ser o IM um local

onde esses professores já estarem lá nos dias das aulas. A nossa sala da pesquisa - sala 119 - foi o local de gravação.

Com a ajuda das pessoas do grupo de pesquisa, nos momentos dos encontros de orientação coletiva, organizei um plano de gravação e uma equipe para dividir as funções. Lídia¹⁵ foi a nossa produtora. Foi ela quem foi na sala de aula convidar os professores e pegar os contatos. Elô ficou responsável pelos equipamentos. Ela quem me ajudou a organizar e testar tudo que a gente tinha separado. E Helen¹⁶ na câmera.

A primeira gravação aconteceu no dia 13 de maio. A equipe estava preparada para passar todo o dia gravando na nossa sala. Helen na câmera, Elô no áudio, Lídia no apoio e eu na conversa. Elô e eu chegamos por volta das dez horas da manhã para preparar a sala, testar os equipamentos e fazer os últimos ajustes. A gente tirou tudo da sala - mesa, cadeiras- o lado de fora ficou um caos. O jeito foi colocar um bilhete avisando pra ninguém mexer, que aqueles materiais eram da sala 119¹⁷. A gente já havia testado e separado os equipamentos uma semana antes, mas testamos novamente - o medo de que alguma coisa desse errado era enorme.

Conversei com Helen sobre como queria que ela enquadrasse a câmera. Ela foi liberada do trabalho na parte da tarde e só conseguiu chegar quinze pras duas. A gente conversou rapidinho. Fizemos um “testando” pra ver como seria o ângulo, o enquadramento - eu fiquei na câmera e Elô e ela fizeram uma entrevista na brincadeira. Ai dei a câmera pra ela e pedimos pra Lídia chamar a primeira professora. Ela deveria deixar a câmera sempre ligada e focar na pessoa que estivesse com a fala.

A gente tinha planejado que Elô e Lídia ficariam na sala na hora da filmagem. Elô ia tomar conta do áudio e Lídia ficaria por ali pra qualquer eventualidade. Só que quando eu vi, tinha gente demais. Pedi pra elas duas ficarem do lado de fora que Helen daria conta da câmera e

¹⁵ Na época, bolsista de Iniciação Científica. Hoje não está mais no grupo.

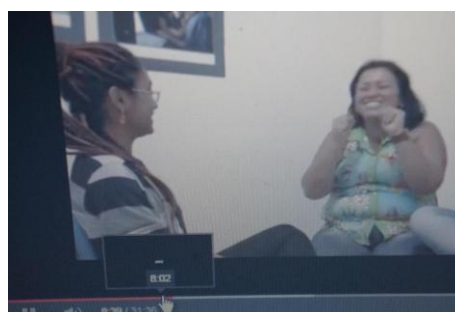
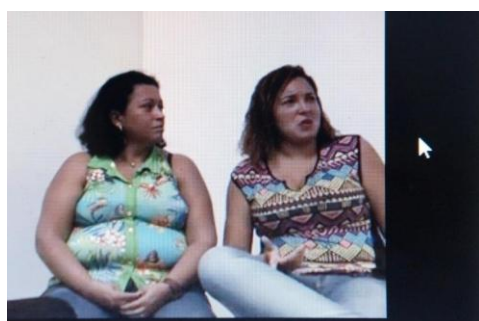
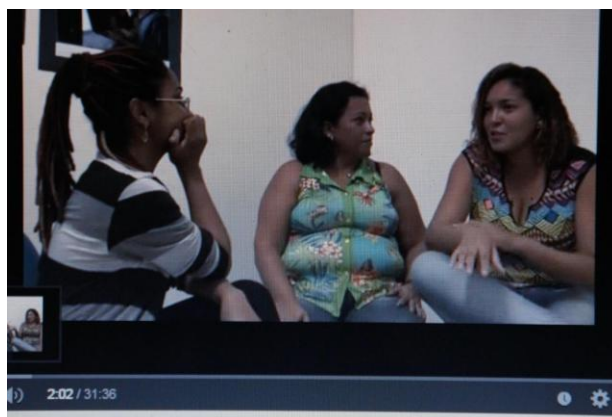
¹⁶ Já foi bolsista do grupo de pesquisa e hoje, mesmo tendo terminado o curso, quando é possível, nos ajuda.

¹⁷ Sala onde nos reuníamos, semanalmente, para as atividades do grupo de pesquisa Rede de estudo das conexões culturais e aprontos multimídia.

do microfone sozinha. Tudo na hora. Elas não entenderam nada. Mas entre a sala e o lado de fora tem uma porta e duas pessoas super curiosas que ficaram ligadas na conversa, ora sentadas nas cadeiras que a gente tinha tirado da sala, ora de butuca - com a orelha grudada na porta. Isso elas contaram quando tudo tinha acabado e a gente estava lanchando.

Tudo estava preparado do jeito que havíamos planejado (tinha até uma “plaquinha” na porta da sala - aquela do “gravando” - pra ninguém perturbar), só não contávamos com a greve dos rodoviários. Quando vi, lá vinha Lídia com duas professoras contando que a turma tinha sido liberada pelo professor e que só aquelas tinham ficado e que, por coincidência, ela chegou na hora que as duas estavam indo embora. Aquilo foi um banho de água fria. Uma coisa tinha saído do planejado. Fiquei ali sem saber o que fazer e tentando disfarçar pra não dar na cara que eu estava completamente nervosa e insegura. O jeito foi filmar com as duas ao mesmo tempo já que o trânsito estava caótico, por conta da greve dos motoristas. Das seis professoras que deram o nome, conhecemos apenas uma - Ana. E Letícia - que não estava na lista.

Filmamos todo o encontro (não vimos na hora - acho que nos esquecemos de ver como tinha ficado e nem mostramos nem a Ana e nem a Letícia). Então, fui ver o material só em casa, no outro dia, e tomei um susto quando vi o quadro que Helen tinha feito. Pensei “*pronto. não prestou nada. Me lasquei toda. Helen não podia ter feito o quadro que fez*”.



Quis trabalhar com o audiovisual porque já vinha mexendo com essa linguagem desde a minha graduação. No projeto tinha colocado que ia fazer oficinas com professores para que eles falassem sobre o racismo na escola, talvez exibir filmes e debater com eles sobre a temática. Não que não pudesse dar certo - tenho certeza que daria e poderia gerar um resultado interessante. Mas quando vi esses passos bem amarrados, fiquei pensando se isso não devesse ao fato de não querer sair do lugar do já saber fazer. E quem deveria falar eram apenas os professores - com uma perspectiva de dar a voz a esses sujeitos- ainda com a ideia de que só os professores iam me falar coisas valiosas e importantes. E a minha narrativa não entraria de jeito nenhum. Só que muita coisa mudou, começando pelos questionamentos sobre o meu lugar na pesquisa e também sobre os usos do audiovisual.

Aqui o trabalho com a linguagem audiovisual se dá na tentativa de ampliar as nossas condições de pensar a/na educação. Muitas vezes a câmera acompanha alguns pesquisadores ou se pretende levar para o momento de uma entrevista sem antes ter uma preocupação em pensar os seus usos e a sua linguagem. A câmera ocupa um lugar de apoio, de um “detalhe” a mais sem haver algum investimento com a sua “escritura” (FILÉ, 2004).

Outro dia, retornando ao IM da gravação com Arlene para a pesquisa de Elô¹⁸, encontramos uma amiga nossa que também estava com essa tarefa de gravar em vídeo a entrevista com os professores que tinha escolhido. Ai ela nos disse – *poxa, como queria ter uma equipe assim como a de vocês. Eu fui gravar sozinha. Coloquei a câmera em cima da mesa, liguei e deixei gravando*. Fiquei pensando que outra coisa que o trabalho com o audiovisual nos oferece é a dimensão do trabalho coletivo. Sem o trabalho coletivo nada seria possível no nosso grupo de pesquisa. Desde as orientações, que são coletivas e semanais, até as execuções das atividades. E considero esse processo muito importante.

¹⁸ A pesquisa de Eloisa é com as narrativas de duas mães de santo. Com Arlene de Katendê, que mora em Nova Iguaçu, e com a Mãe Margarida, que mora em Cabuçu.

A escolha por “filmar” se deu porque eu quis ir a busca de relatos de professores e, a partir daí, trabalhar com a dimensão dos imaginários e com as narrativas, com os jeitos de cada um dizer. O trabalho com os imaginários é uma aposta, desde o início do mestrado, para tentar pensar um pouco melhor como os efeitos do racismo está aí fabricando e fortalecendo certas imagens até hoje. E pensar em como foi/vai se tornando possível não perceber que “ele” está aí, em cada um de nós. Assim, o envolvimento com o audiovisual e com as narrativas é um elo importante neste trabalho.

A linguagem audiovisual, então, entra com aquilo que ela oferece – a imagem. E a narrativa, a fala, o corpo que fala, os ruídos do corpo, no sentido que Coutinho traz – o de que a fala produz imagens. O que foi gravado-falado está me ajudando nessa árida tarefa de pensar esses entrecruzamentos - da fala, do corpo e das imagens - e que não dá pra separar e dizer onde começa e termina cada um. Em momento algum quis fazer uma mega-produção ou um grande produto que responda todas as inquietações que andam por entre a escrita e o fazer desta pesquisa-experiência. Quem sabe, surja algum produto (vídeo) para continuarmos pensando nas problemáticas que envolvem a questão do racismo nos nossos dias.

As movimentações entre a linguagem audiovisual e as narrativas se cruzam a todo o momento. Fica difícil fazer separações quando elas se dão num emaranhado de linguagens, imagens, de histórias que se cruzam. *O que pode ser um mobilizador dos imaginários, das memórias, das narrativas, senão a palavra e seu acompanhamento?* (FILÉ, 2004, p.75)

A linguagem audiovisual foi o meio possível para acolher tais relatos muito no sentido que o Cineasta Eduardo Coutinho oferece. E aqui sobre o filmar a palavra - ele diz *eu tenho isso - sobre o que é dito-, mas eu tenho o corpo que fala*¹⁹ “- que tem a ver com as relações de corpo. Se eu tivesse ido com um gravador de voz, o que ia adiantar? O corpo ficaria fora. Por isso a câmera. Porque o que está em jogo não é somente o que é dito, mas as maneiras de cada um

¹⁹ Nader, C. “Eduardo Coutinho, 7 de outubro”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZdmJkOaiVHo>. Acesso em 06 de novembro de 2014.

dizer. Que são *os gestos com o corpo, o tom da voz* (FILÉ, 2004 p.67), o jeito que cada corpo habita o espaço da tela. Ou seja, as maneiras de cada um se mostrar, habitar o mundo.

As narrativas de Letícia, Ana, Cláudia, Vaniele e Cislene - as professoras que entrevistei - não se dão separadas da minha e de todos nós que vivemos sob os efeitos de uma sociedade racista.

Há uma cena armada. Sala, câmera, microfone. E aí entra o corpo e a co-presença nesse lugar. Porque eu tenho uma, duas, pessoas na minha frente, na frente da câmera, e eu também ali. Aquilo que Coutinho coloca - *a pessoa não fala sozinha - se produz uma coisa por haver interlocutor e uma câmera- pro bem e pro mal*. E no enquadramento que Helen fez não teve esse “meu lugar” atrás da câmera. O meu corpo ficou todo dentro. Ela nos enquadrrou - Ana, Letícia e eu. Na minha cabeça ela estava focando em quem falava e, como eu estava escutando e vendo Letícia e Ana de um ponto diferente do dela, nem tive a preocupação em ver como tinha ficado porque a imagem que eu tinha delas duas era completamente outra. Eu voltei pra casa com uma imagem bem mais próxima delas duas. O que eu vi não ficou no quadro.

E essa coisa de eu não querer me colocar no quadro pesa muito agora pensando nessa minha resistência e esse querer me esconder atrás da câmera. Até na qualificação, o professor Luiz²⁰ disse pra eu me colocar, dizer mesmo - *Olha eu tenho dificuldade pra falar da questão racial* - quando eu fosse me encontrar com “os professores”. Mas até na escrita do texto estava bem confuso essa minha entrada, imagina ao vivo e a cores... E eu não queria entrar na conversa pra não mostrar essa minha insegurança, o que acabou virando uma entrevista. O meu lado perguntava e o outro lado respondia - que é aquilo de que alguma coisa está em jogo. E o que se está em jogo numa conversa é que *nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra...* ao entrar nela, pode/se ir aonde não havia sido previsto... (Ribetto, p 53, 2011 citando Larrosa 2003, p. 212).

²⁰ Professor Luiz Fernandes do Departamento de Educação da UFRRJ, membro da minha banca de qualificação.

Não houve uma conversa, mas houve um encontro e alguma coisa ali aconteceu. E o fato de mostrar aqui esse querer negar o outro lado da câmera, só se faz possível por conta de pensar nesse processo da gravação. De pensar o encontro como um ensaio e de ir mostrando o que deveria ficar do lado de fora do quadro. Talvez a única coisa possível a ser pensada seja esse processo, que é a força que o ensaio empresta à esta pesquisa-acontecimento, e ir habitando esse espaço da escrita deixando aparecer esses atravessamentos, essas misturas.

E o que devo fazer com o que me foi dado?



A pergunta a fazer era: qual a sua cor?

E ver como essa pergunta atravessa o corpo que fala. Porque, o que quer dizer isso?

Sem saber como iniciar, falei que o objetivo era que aquele momento fosse uma conversa entre professoras. Ai disse que já tinha ensinado na Educação Infantil durante um tempo. Mas daí não passou. Pedi pra que elas falassem sobre a formação, se apresentassem, essas coisas pra ver se alguma coisa acontecia. Pra puxar o assunto pra onde eu queria, perguntei como elas

descreviam os alunos das escolas onde trabalhavam. “se pardos, brancos, morenos, altos...” e se elas se lembravam de alguma situação de preconceito nas salas de aula ou entre alunos e os professores.

Ana começou a entrar mais e a contar as coisas que já tinha passado, de situações de preconceito na escola, na família. Aí, no meio da fala de Ana, Leticia, que estava mais calada, respondendo só o que eu perguntava, e quando muito, ia pelo caminho de falar da profissão, do orgulho de ser professora de educação especial, fala assim... *Ah eu tenho uma história de preconceito pra contar.*

Aqui vai uma parte

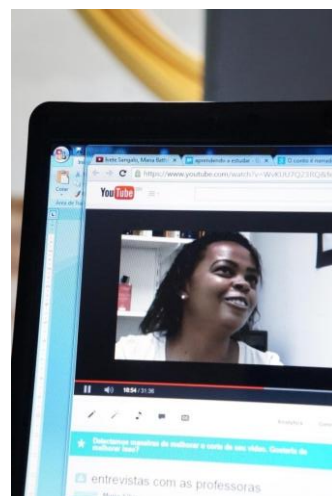
(...) e assim... a maioria das crianças, todo mundo lá, realmente, a maioria, todo mundo lá é negro. e eu, normalmente, eu era a branquinha do grupo - que eu sou sarará, né. Meu cabelo é sarará, meu cabelo é claro. Meu cabelo é amarelado claro. E eu tinha a pele um pouco mais clara. Todo mundo era escurinho, escurinho mesmo, né. Então, eu era a branquinha. “ah, mas a Leticia é branca!...” Quando eu saía de lá e ficava mais perto de pessoas mais clara que eu, eu não me sentia branca. Eu me sentia só normal, sabe. Mas perto deles, dos mais escuros, eu me sentia estranha porque todo mundo ficava dizendo que eu era branca. “Leticia é branca, Leticia é branca, Leticia é branca...” eu não via brancura em mim nenhuma. Onde é que tem branco aqui? Eu não me enxergava branca. Também não me enxergava negra. Mas eu não sou nem tão negra nem tão branca, né verdade. Eu só via a cor que é meu... É só meio amarelo, pra mim não tinha definição.

(...)

E ai ela falou por uns oito minutos sem parar. Dai pra frente, eu não consegui pensar em muita coisa. Ainda tivemos mais uns quarenta minutos de conversa e eu com a sensação de ter levado uma paulada no meio da cara.

E agora? O que eu faço com isso?

Depois do encontro, me coloquei em frente ao computador pra escrever sobre o dia, sobre o encontro, a única frase completa que saiu foi *Leticia me deu um engasgo*. Eu fiquei com aquele encontro entalado na garganta. Não descia nada. Nem mais uma palavra sequer.



tentando dizer da pesquisa

E por onde começo?

Outro dia, fiquei no meio de uma conversa no posto de saúde do bairro onde moro atualmente, na cidade de Paracambi, e a agente, atendendo uma mulher de uns quarenta e tantos anos, pergunta:

-Como você se declara - branca, negra, parda?

-Como?

-Qual a sua cor? Negra, branca, parda?

-Clara né. Eu sou clara.

-Mas clara é o que? Seu cabelo é bom mesmo ou tá na escova? Se tem cabelo bom, é branca.

A agente olha pra mim e fala - *você me desculpe, mas eu tenho que perguntar por que tá aqui no formulário. Tem que ter muito cuidado hoje, sabe. Qualquer coisa tem gente que acha ruim. Tem gente que leva a mal. Bota logo processo. Tem que ter muito cuidado quando for falar hoje.* E eu fiquei sem entender porque ela ficou incomodada em perguntar ou se aquele incômodo foi gerado pela minha presença. Depois ela puxou uma conversa pra falar de cabelo

dizendo que tem gente que combina com esse cabelo (se referindo ao meu cabelo crespo) e que achava bonito as pessoas que usavam o cabelo desse jeito.

Essa passagem que aconteceu em poucos minutos consegue reunir o que eu demorei mais de seis meses para dizer o que eu queria com o encontro com as professoras. Porque, para além de uma pergunta a fazer “qual a sua cor?”, queria entender o que essa pergunta provoca em nós. Para onde nos leva? O que pode uma pergunta tão pequena? A dizer o que, a dizer como? Como o nosso corpo reage a ela? “*Mas clara é o que?*” Mas cor é o que? O que essa pergunta destrava?

Cláudia

-Mas por que você fala “eu sou negra até que me provem o contrário”?
-Por que... eu sou branca? Qual a diferença de eu falar pra você... Eu sou branca. Você tá vendo que eu sou branca? Mas e se eu me declarar negra? Vão ter que me provar que eu não sou, não vão? (...) sabe... Olha... Eu vou falar uma coisa pra vocês. A minha filha tá prestando vestibular pra medicina. Minha filha... meu marido é negro, meu sogro é negro. Eu falei pra ela “você vai se declarar negra”... Olhar o nariz. Eles olham o nariz pra ver se tem a característica... Ah me poupe, né. Fala sério. (...) Se ela se declarar negra e eles resolverem que vão ver se ela é negra ou não, a primeira coisa que eles vão ver é o nariz. Isso tá escrito lá - nas universidades. Ela “mãe, eu vou me declarar, mas olha, eu tenho que provar isso, provar isso...” e uma das questões é essa. Se os traços são de negros. Se... gente, isso é racismo. Seu nariz é mais fino que o meu. E aí? É outra coisa que me incomoda. Não é capaz? Por que não pode ser de pé de igualdade? Por que um negro não pode competir com um branco ou... Em pé de igualdade? Porque sempre foi, né... massacrado. É... é isso que eu não quero pros meus alunos. Eu não quero que isso aconteça com eles. Eles têm que saber que eles podem. Que eles têm que lutar pra isso acabar. É isso que eu quero colocar na cabeça deles. Eles não podem ser massacrados. Porque são negros. Porque moram em comunidade. Por que... Isso não faz ninguém nem melhor ou pior que ninguém. Isso não faz a menor diferença (...)

Letícia

(...) quando eu tinha um namoradinho que era negro, as pessoas “por que você namora uma pessoa negra”? “Quando você tiver seus filhos...” Minha avó

costumava dizer... Meu pai falava muito que eu ia ter que fazer estoque henê em casa.

-Estoque de quê?

-De Henê. Estoque de henê em casa porque eu já tinha um cabelo... já era branca do cabelo duro, né. Ia arranjar um namorado preto? Ia ter que fazer estoque de henê. E... E se tivesse que fazer? Qual é o problema? O cabelo de henê é tão bonito. Bem tratado, né. E por que... por que só preto tem que usar henê? Conheço tanto branco que usa henê (...)

A minha intenção, depois da gravação, não era apenas anotar o “que” as professoras fossem me falar, mas o “como” elas fossem contar as suas histórias. Nesse “como” entram os gestos, o tom da voz, *o corpo que fala* – Coutinho²¹. Aí estava o lugar onde deveria me agarrar. Apostar no “como”. E vou me agarrando ao que diz Coutinho: (...) *o que me interessa é as pessoas me dizerem como elas veem o mundo... o que elas fazem no mundo.*” E para além de ter a intenção de saber como lidam com situações de preconceitos em sala de aula - e como essas situações atravessam as relações com pais dos alunos, com seus colegas de profissão e de ver como pensam e falam das relações raciais que estão a todo momento intermediando o convívio em sala de aula - já que esta é uma pesquisa na área da educação, meu interesse em pegar as falas, as coisas que rondam o senso comum, o cotidiano, se dá numa tentativa de ir tecendo pontos de encontros que ajudem a pensar um pouco o que cada um de nós levamos para viver *Isso* que designamos como relações raciais.

Afinal, quais são as imagens que saem quando abrimos as nossas bocas para dizer de alguma situação de preconceito? Por que em que pensamos quando pensamos em preconceito, em racismo? O que falamos quando falamos de racismo? Para onde nos levam os movimentos das nossas falas? A pensar em que, a falar de que?

²¹ Em entrevista concedida a Carlos Nader. O vídeo pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZdmJkOaiVHo>.

Agnès Varda²², no auto-documentário “As praias de Agnès”, me oferece possibilidades para dizer o que quero quando convido imagens para dar corpo a minha escrita. Diz (...) *para falar de mim pensei: se abrissemos as pessoas encontraríamos paisagens. Mas se me abrissem a mim, encontraríamos praias.* As imagens que vou convidando dizem desses movimentos de aberturas, de desdobramentos, de passagens. Não digo somente daquilo que já nos acostumamos a dizer que são as imagens (fotografia). Digo também de imagens produzidas pelos movimentos das falas, das frases, dos fragmentos - de *imagens imaginadas* (FILÉ, 2014)

Sou convocada a me deslocar quando as convoco. E me levam a me perguntar - e se me abrissem a mim (se nos abrissemos a nós mesmos), o que encontrariam(os)?

“olha titia, até que hoje eu tô mais clarinha”

“se você fica postando no facebook que o racismo existe, ele nunca vai deixar de existir”

“eu não sou negra, minha filha. eu sou moreninha da cor de canela”

“eu sou preta, minha filha. Vou usar amarelo?”

“a pobre, feinha, toda pretinha. meus vizinhos perguntava porque eu tinha pego pra criar”

eu já sou negra e ainda mais macumbeira, ai era que eu não ia namorar mesmo”

“na minha turma, não acontecia muito disso não. eu não deixava isso transparecer”

Entrar para discutir o racismo a partir das coisas do senso comum.

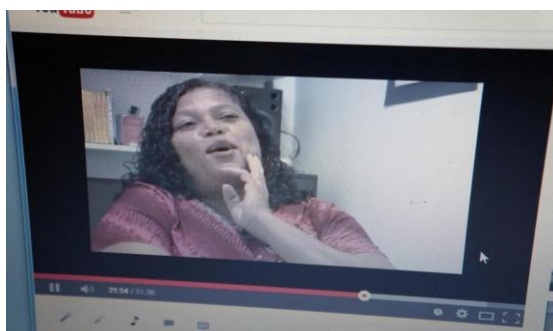
Comum, roubando o que pensa Alves e Garcia (2001) quando escreve sobre a necessidade do olhar do outro nas orientações coletivas, naquilo que o termo oferece: *o de todo dia*, no cotidiano, de forma compartilhada, por gente *comum*.

²²Agnès Varda é uma cineasta e fotógrafa belga, radicada na França. Suas fotografias, filmes e instalações abordam questões referentes à realidade no documentário, ao feminismo e ao comentário social. Informações retiradas do Wikipédia.

O que pode o senso comum? O que nos oferecem as palavras gastas que andam entre as nossas rodas de conversas desde bem pequenos e não mais estranhamos de tão familiar que nos soam? Palavras que pegam as coisas onde elas se dão, sem se importar em dizer bonito, em ser consciente, sem querer se reconhecer a esse ou aquele lugar. Penso que as vozes que caminham no meu texto passam por esses lugares. Não somente o que me foi dado pelas professoras. A minha narrativa e tudo que venho pensando, conversando, anotando, escrevendo, dizem de coisas que se dão no cotidiano como algo sem muita importância, que todo mundo fala, e do “desde que eu me entendo por gente, sempre foi desse jeito”. Algo que não tem pra quê parar para dizer e, muito menos, deslocar o olhar para tentar ver de outro modo. Afinal, falar de racismo e de como lidamos com os seus efeitos – que precisão tem isso?

As nossas falas fazem ver sintomas de uma doença grave e complexa. Fazem ver efeitos nocivos que permeiam as nossas subjetividades.

Talvez tais imagens, cheias daquilo que “todo mundo” diz, todo mundo sabe” - imagens que não há nem mesmo o que dizer de tão imediata que é a sua compreensão, sirva somente para escancarar os esforços que fazemos para não ver, já que somos tão bem educados para tal. Talvez sirvam apenas para *nos mostrar que somos menos livres do que pensamos quando falamos, julgamos ou fazemos coisas* (LARROSA, 1994, p. 84).



*...puxando os fios***Um fio**

A visão cristã de que somos todos iguais, sustentada pela ideia de que vivemos numa democracia racial, é uma forte marca da minha formação. E o esforço de começar a ver os efeitos do racismo no meu cotidiano é muito mais difícil do que o esforço que fizemos-fazemos coletivamente para não enxergá-lo. E toda vez que começo a escrever, me pego com a pergunta - “meu deus, será que não estou vendo coisa demais?”.

Podemos associar esta “visão cristã” às terias eugenistas dos séculos passados, que criaram classificações e segregações dos tipos humanos em “raças superiores e inferiores”. Tais classificações ajudaram os governos colonialistas/imperialistas a justificarem massacres e genocídios dos povos negros e indígenas ao redor do mundo. Regado a muito sangue, fomos “naturalizando” que os modos de viver dos grupos humanos brancos eram superiores aos dos outros grupos e, por isto, cabiam aos homens brancos educarem e civilizarem as “outras” raças.

Todo esse processo me dá a pensar no fato de que o racismo brasileiro é muito complexo. Feito de muitas dissimulações, violências simbólicas e físicas muitas vezes de difícil reconhecimento. Acostumamo-nos a tratar de situações que envolvem conflitos raciais como *casos isolados e individualizados, e não como produto de uma sociedade na qual o racismo intermedeia as relações familiares, de trabalho ou escolares.* (DIAS, 2005, p.49).

O acordo de silenciamento que nos atravessa é repleto de sutilezas. O filme *O som ao redor*²³, por exemplo, me leva a pensar nas relações da minha mãe com os patrões que ela teve quando trabalhou como empregada doméstica, em laranjeiras, por quatorze anos, na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Ia visitá-la, de ano em ano. O tratamento dos patrões com ela e comigo era, aparentemente, cordial. Quando estava lá, almoçava na mesa “como se fosse da família”. A

²³ Filme de Kleber Mendonça Filho lançado no Brasil no início do ano de 2013.

minha mãe esperava todo mundo almoçar ou comia no quarto assistindo televisão. Como eu fazia “faculdade” e o filho da patroa também, era como se eu pudesse participar da conversa, assistir televisão na sala, fazer comentários, comer na mesa, compartilhar daquele jogo. Pego esta passagem, pois a condição de uma empregada doméstica representa bem aquilo que arrastamos até os nossos dias e fazemos de conta que tudo está bem. E que, apesar de ser isso ou aquilo, branco ou negro, se reivindicar “consciente de suas origens”– “sujeito transformador de um mundo melhor”, no mais cotidiano de nossas casas, as relações permanecem as mesmas ou até piores que antes. As vidas que se trancam dentro de uma família, não têm nem direito de tocar a mesma carne, comer da mesma comida, no mesmo prato. Espremem-se entre concretos. Disputam espaços entre os fantasmas da casa grande.

Essa *cordialidade* é muito presente na história da nossa formação.

Venho de uma região marcada pela forte presença dos grandes engenhos de cana de açúcar, trabalho escravo e apadrinhamento. Nasci em Goiana, localizada na zona da mata pernambucana, divisa entre os estados da Paraíba e de Pernambuco. Primeira cidade pernambucana a “abolir” a escravidão, mesmo antes da Lei Áurea - pelo menos, assim diz a História.

Minha mãe conta que meu bisavô nasceu num engenho. Engenho Jerimum, não sabe bem se é esse o nome. Vô Vêi viveu cento e três anos. Boa parte da vida usou a força de seus braços trabalhando e foi homem honrado e de boa serventia. Casado com Ana, mulher branca, cozinheira da fazenda, mulher que fez seu parto, teve e criou onze filhos. Trabalhava carregando mercadorias do engenho até Recife. Três dias pra ir, três dias pra voltar. Tinha grande respeito pelo padrinho de seus filhos. Era de costume o senhor de engenho ser padrinho dos que nasciam em suas terras, de “dar” um saco de farinha e um pedaço de charque para os seus se alimentarem antes de pegar pesado na roça o dia inteiro - porque o homem foi feito para o trabalho, assim o dignifica. Era de costume esses Senhores conseguirem uma aposentadoria para os que não abandonassem os seus lugares e, em decorrência desses laços, o agradecimento como resposta. O

meu avô só conseguiu a aposentadoria por conta do seu padrinho - Senhor de eterna gratidão. E como não ser grato numa região marcada pela cordialidade entre os mandam e os que obedecem?

Pensar na relação do meu bisavô e o meu avô com este senhor de engenho é bem complexo e cheio de ambiguidades, assim como é o racismo brasileiro. Mas também me ajuda a pensar na escolaridade de muitos negros e negros que não chegaram a ter acesso à escola pública e tiveram que trabalhar muito e fazer usos das *artes de sobreviver* num cotidiano difícil de levar.

Eliane Cavalleiro (*in* ROMÃO, 2005, p. 09), na introdução do livro *História da Educação do Negro e outras histórias*, problematiza este contexto dizendo que *o Brasil, país com a segunda maior população negra do mundo – atrás apenas da Nigéria –, conseguiu ao longo de sua história produzir um quadro de extrema desigualdade entre os grupos étnico-raciais negro e branco*. E que se o acesso e a permanência da população negra no sistema educacional é permeado por uma série de entraves não se dá por um acaso. Lins lembra que *o período do pós-abolicionismo e de consolidação do Estado republicano foi historicamente crucial para a produção das desigualdades sociais vividas pelo povo negro nos tempos atuais, principalmente no que tange à escolarização*. (LINS, 2009, p. 20-21). E que com o fim do sistema escravista *entraram em cena os ex-escravizados negros como uma nova categoria de cidadãos e um ideário de nação a enquadrar-se no modelo civilizatório em voga no final do século XIX* (p. 21).

E pergunto com Lins (2009, p. 21): *mas quem era o cidadão que a República deveria educar?* Diz a autora que ao analisar as políticas públicas da época, percebe-se que não era o ex-escravo. Este contexto produziu gerações de negros sem escolarização e com sérias dificuldades para exercerem os direitos civis e políticos. No período que se seguiu à Abolição, escreve Lins, *os afro-descendentes foram conseguindo muito lentamente o acesso à escola* (p. 31).

O meu bisavô não teve acesso a nenhum tipo de ensino formal escolar. Foi um dos escravos que contribuíram, com a sua força braçal, com o aumento das riquezas dos grandes engenhos de cana de açúcar da zona da mata pernambucana. Meus avós, com mais de cinquenta anos, chegaram a ter contato com uma escola através de um programa do governo chamado Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização. Foi nesse período que aprenderam a escrever o

nome e deixaram de carimbar o dedão na hora de votar. Minha mãe estudou até a quarta série do antigo ensino fundamental. Começou a trabalhar aos oito anos de idade na feira de Paratibe, periferia de Paulista - região metropolitana de Recife. Mas como não tinha *tinô* pra comércio, o trabalho dela ficou sendo em casa. Cuidava de vacas, galinhas, da casa - nessa época, era a única filha mulher entre sete irmãos. Minhas irmãs passaram pela escola por um pouco mais de tempo. Uma ainda hoje tenta estudar - não conseguiu passar da quinta série. A outra, professora, chegou a cursar Pedagogia em uma universidade pública, mas teve que trancar o curso porque o marido, militar civil, colocava muitas barreiras pra ela continuar. Os meus dois irmãos concluíram o ensino médio. Um trabalha até hoje em fábrica. O outro não quis saber de emprego com carteira assinada. Foi o que deu mais trabalho para estudar. Dos oitos sobrinhos que tenho, apenas um (na verdade, uma) está terminando uma graduação e outro terminou o ensino médio. Todos nós começamos a trabalhar desde a adolescência. Eu sou a única que conseguiu chegar num curso de pós-graduação, em uma universidade pública.

Infelizmente, as palavras ‘negro’ e ‘pobre’ são quase sinônimas no Brasil.

Ainda os cidadãos pobres vivem uma séria de entraves para conseguir estudar. Dificuldades, no caso do ensino superior, visto que é comum o ter que trabalhar e estudar ao mesmo tempo. O percurso escolar também é impedido por barreiras simbólicas que sustentam a ideia de que terminar os estudos é passar pelo ensino médio e somente. No entanto, é importante dizer que, quase sempre, passar pela escola é passar para ter o diploma e poder ser inserido no mercado de trabalho e, quando isso é alcançado, estudar perde o sentido.

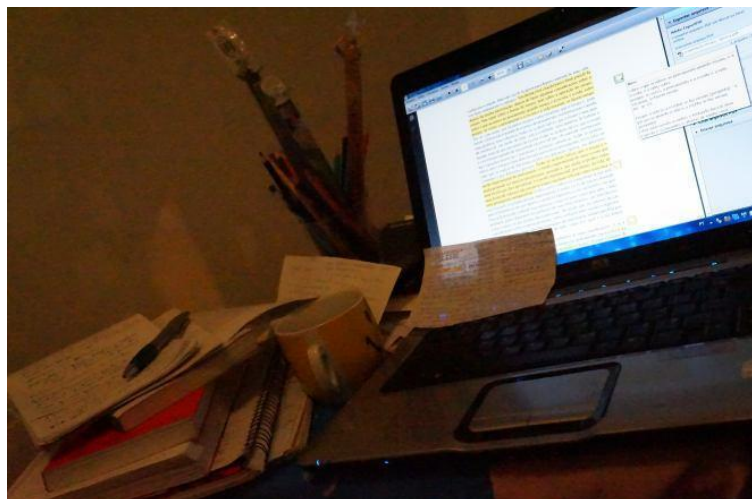
Vaniele, nascida e criada em Engenho Pedreira, a única das mulheres que entrevistei e que ainda não exerce a profissão de professora, quando diz sobre como foi estudar, entra nas histórias dos pais que não tiveram condições de estudar e fizeram de um tudo para dar condições dos filhos freqüentarem uma escola na esperança de alcançarem um emprego melhor do que foram “capazes” de ter. A preocupação estava em fazer com que os filhos chegassem até o ensino médio. Diz, *foi até onde conseguiram sustentar sem nem meu irmão nem eu ter que trabalhar.*

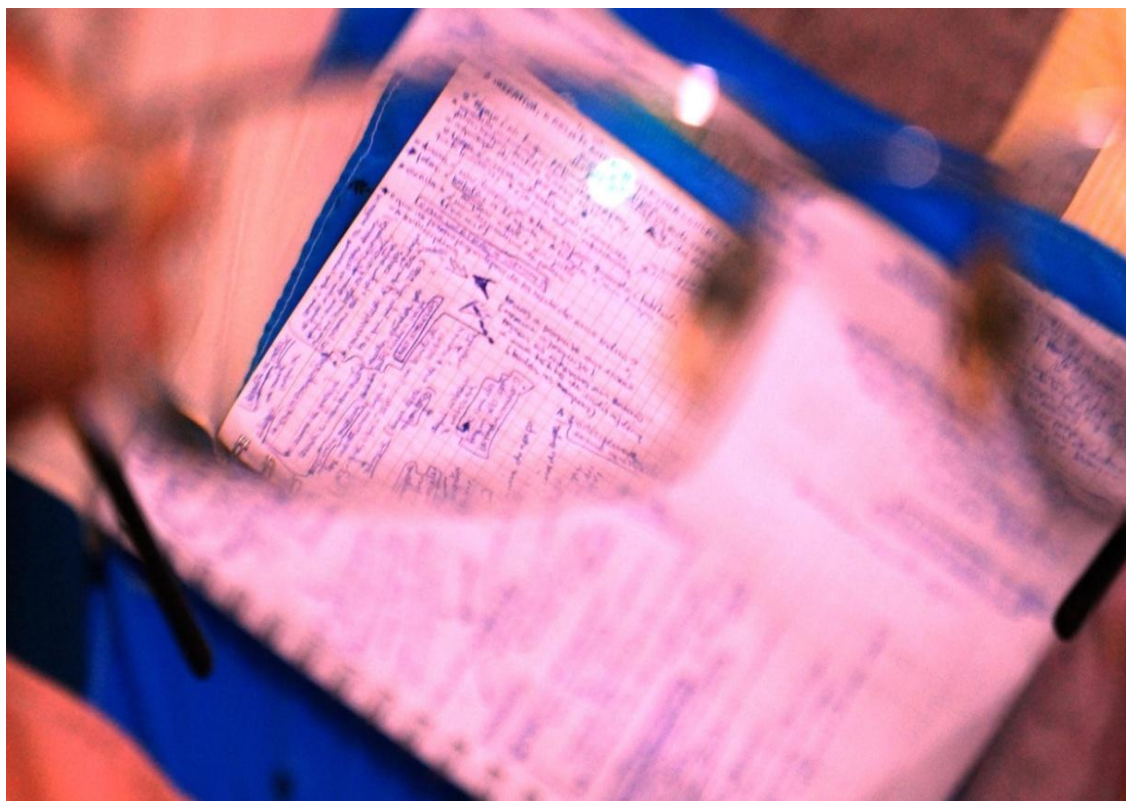
Começa o nosso encontro dizendo - *passei dez anos da minha vida pra depois ser inserida na faculdade e... é isso.*

E quando perguntei como foi estudar fala *aí eu não entrei com sete anos de idade. Entrei com nove. Mas, porém, na minha vida escolar, eu não tive repetições. Aí eu terminei com dezenove anos. Aí eu já ingressei no mercado de trabalho, né. Que eu não tinha como...*

Cislene, professora e moradora de Nova Iguaçu, diz que a sua mãe não conseguiu estudar em uma escola porque não tinha uma certidão de nascimento. E que, muitas vezes, ela ficava olhando as crianças indo à escola e, quando conseguia fugir do trabalho de casa, dava um jeito de entrar na escola, mas logo era reconhecida e colocada para fora. A certidão só foi tirada quando ela se casou.

Outro fio...



Um fio...**Outro fio...**

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos

fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar?
(GOMES, 2012, p. 99)

Falar das experiências das passagens de negros e negras pelas escolas é também falar das formas de desqualificação que se incorporam muito facilmente a nossa fala como algo comum. Coisas “normais” que ora assumem a máscara da ridicularização dos traços físicos, como a textura dos cabelos, a cor da pele, o formato do nariz, ora com piadas de mau gosto associando o aluno negro ao macaco, macumbeiro, depreciando o cheiro da pele e assim por diante. Situações de preconceito, de racismo, não somente nas escolas, claro, e tido como algo normal, que acontece mesmo e pronto. Todas às vezes que perguntei as professoras se já passaram por alguma situação de racismo, as palavras quase sempre esbarravam na justificativa de que é normal... *isso é normal, a gente passa, chora, enxuga as lágrimas e pronto, continua vivendo*, diz Letícia. Isso é normal. Isso é normal também foi a minha resposta quando questionada pelo meu orientador, numa conversa por skype, sobre o fato de não estranhar o que tinha escrito no texto para a qualificação - *você precisa voltar e ver algo nesse lugar* - dizia.

O que as professoras me ofereceram estão a todo o momento dentro das coisas que acontecem no cotidiano e passam como se fossem casos isolados. Mas, estão, a todo o momento, fazendo parte de uma mesma trama. E é difícil se desfazer desses laços simbólicos que o negro é um incômodo, que *o negro cheira mal, que é o pior da sala...* Talvez se começarmos a tirar essas falas, esses atos, de um lugar de naturalização ou do que “Isso acontece. É isso mesmo” talvez alguma coisa se mexa, mude de lugar. O “deixar pra lá” fortalece ainda mais esses discursos que inferiorizam as pessoas, que desconsideram a humanidade do outro que não sou eu. Que não anda como eu ando. Que não cheira como eu cheiro. Que não tem uma cor parecida com a minha, que tem um cabelo diferente do meu.

Convivemos também com uma ideia entranhada nos nossos cotidianos - a da incapacidade de certos alunos de terem uma vivência bem sucedida desde a escola básica aos cursos universitários, e logo, para alcançar empregos de boa qualificação. E que sua trajetória escolar é

determinada exclusivamente por seu esforço pessoal, não se levando em consideração os processos históricos que impediram ora o acesso, ora a permanência e, em muitos contextos, o acesso e a permanência ao mesmo tempo (...) (ROMÃO, 2005, p. 11). Assim, a imagem do “aluno-problema” não foge muito da imagem do “cidadão-problema” e, quase sempre, se estende facilmente à figura do aluno negro e pobre. São aqueles que não aprendem, que não tem acompanhamento familiar, que é uma presa fácil do tráfico em decorrência da vivência em uma “comunidade de risco”, que precisa ser inserido no convívio escolar, que não quer nada com os estudos, que, que, que... O problema sempre está do outro lado. É bem mais cômodo dizer que o aluno não aprende, que o aluno tem dificuldade e pronto, que não sabe ler, não sabe escrever. “*Que passa fome, coitado. Mas não é capaz de aprender?*” “*que mal escreve o nome da escola aos quatorze anos...*”.

Não podemos continuar fazendo de conta que não vemos que a história da escola brasileira está marcada pela racialização desde os seus modos de organização. Não podemos fazer de conta que não sabemos que as trajetórias escolares de negros e brancos, pobres e ricos são desiguais e provocam exclusões.

Essa exclusão concretiza-se de maneiras diversas: por meio da forma como alunos e alunas negros são tratados; pela ausência ou pela presença superficial da discussão da questão racial no interior da escola; pela não-existência dessa discussão nos cursos e centros de formação de professores/as; pela baixa expectativa dos professores/as em relação a esse aluno/a; pela desconsideração de que o tempo de trabalho já faz parte da vida do aluno/a negro/a e pobre; pela exigência de ritmos médios de aprendizagem, que elegem um padrão ideal de aluno a ser seguido por todos a partir de critérios ditados pela classe média branca, pelo mercado e pelo vestibular, sem considerar a produção individual do aluno e da aluna negra, assim como de alunos de outros segmentos étnicos/raciais (GOMES, 2002, p. 41)

Sabemos que *a escola como um não lugar para os negros constituiu-se pela invisibilidade, pelo esquecimento.* (ROMÃO, 2005, p. 17). Esquecimento marcado, por exemplo, desde um currículo monocultural, monofônico. Boaventura me traz possibilidades para pensar quando diz que *para haver mudanças profundas na estruturação dos conhecimentos* (e aqui volto para o modelo de escola e para os currículos) *é necessário começar a mudar a razão que os*

estrutura (SANTOS, 2009, p. 250). É necessário, continua, *propor um modelo diferente de racionalidade - que combata o desperdício das experiências*.

E claro que *as formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali* (DCN's, 2004, p. 14). Mexer, então, com o modelo de escola monofônica é uma disputa. Uma intervenção direta nos currículos. Talvez os incômodos que hoje vivemos nos ambientes escolares com relação à aplicabilidade da lei 10.639-03, se devam ao fato de que esta lei, mesmo que de pouco a pouco, não está ficando apenas no papel.

No entanto, como será que nós professoras e professores temos trabalhado com a questão racial nas nossas salas de aula e dentro das escolas onde atuamos? Como temática e só?

E ainda, por que a dificuldade para consideração das relações etno-raciais atravessa os currículos desde as escolas básicas até a formação de professores (graduações e pós-graduações)?

Outro fio...

*com o que jogamos
ou
as regras do jogo*

No primeiro semestre de 2013, me matriculei na disciplina de Educação Brasileira²⁴, que considero uma das mais instigantes para pensar as disputas que estão em jogo na educação. Disciplina que passou a ocupar um espaço específico no currículo de formação do educador somente há cerca de 50 anos. De acordo com Cruz (2005), essa demora se justificou por uma ideia de que as sociedades não-europeias não ofereciam fatos notáveis antes do contato com os

²⁴ Disciplina obrigatória oferecida pelo PPGEDuc para obtenção dos créditos no mestrado.

brancos. E ainda hoje, quando se associa o que de fato estudamos numa disciplina como esta, não há algo de concreto que escape à lógica de estudar a história com o olhar das grandes narrativas, da história dos “vencedores”, aquelas contadas nos livros didáticos e estampadas nas esculturas das praças de uma cidade. A História da Educação brasileira vem, assim, contribuindo com a ideia de que o termo educação está restrito ao sentido de *escolarização da classe média; periodização baseada em fatos político-administrativos; temáticas mais enfocadas em contemplar o Estado e as legislações de ensino; ausência da multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro* (CRUZ, 2005, p. 22).

Na disciplina, as discussões giraram em torno de questões como os valores que sustentam as instituições escolares brasileiras, os modelos de escolas, a evolução e os retrocessos dos sistemas escolares, os movimentos educacionais e, para mim, que venho de outro curso, encarei como fundamentais para ter um olhar de dentro do campo da Educação. Com o decorrer do semestre, uma parte dos alunos da Linha de Educação e Diversidades Étnico-Raciais começou a questionar o porquê dos conteúdos estarem voltados para contar apenas a história oficial da educação. Não que a história oficial não seja importante, mas e por que não olhar com outros olhos para a História da Educação? Por que estudamos, nesta disciplina, a trajetória da educação brasileira partindo de *uma* perspectiva? Com o que se joga quando deslocamos, desacostumamos o nosso olhar? O que se legitima aí? Questionamos o professor para saber em que momento iríamos entrar na discussão sobre outras maneiras de ver a educação. Talvez por terem os questionamentos surgidos da nossa parte, o professor confessou que mesmo tendo feito cursos sobre História da África, não tinha pensado nessa relação ou na possibilidade de começar a repensar as abordagens e os conteúdos dados em sala de aula. Discutimos os contextos históricos e os entraves políticos por trás das aprovações das LDBs, mas em nenhum momento tocamos nas tensões envolvidas dentro do ponto das desigualdades a partir das leis da educação. E um dos argumentos talvez seja que é uma discussão muito específica que cada área deva fazer separadamente e de que numa disciplina como esta é necessário algo que dê conta de uma totalidade. Como se esse discurso de totalidade não representasse certo tipo de ciência e de

pensamento que se perpetua na vida acadêmica como se fosse algo natural. Ou talvez que falte material que sirva de base para falar com maior propriedade do assunto. E quando nos acomodamos a uma determinada lógica de organizar um lugar - uma disciplina, mudar a disposição dos moveis, por mais sutil que seja, gera um cansaço, algo do tipo “ah vai dar trabalho”. Só que é essencial fazer deslocamentos. Buscar outros pontos de vista para além daquilo que o olhar alcança. Um dos materiais que me ajuda a pensar aqui é o livro organizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, através do Ministério da Educação, intitulado “História da Educação do Negro e outras histórias” e disponibilizado através da internet. Considero uma leitura importantíssima porque me traz possibilidades para seguir pensando na produção da invisibilização dos conflitos raciais na sociedade brasileira a partir da educação. Se não falamos, se há empecilhos para fazer circular tais discussões nos nossos cotidianos nas escolas e nas universidades, não se dá por um acaso. Afinal, *não há epistemologias neutras (GOMES, 2009)*. Não há currículo neutro. Não há escola neutra. O modelo hegemônico de escola deixa muito claro a que e a quem pretende responder e formar - a *um perfil exigido pelo projeto do capital - branco, homem, casado, heterossexual, disciplinado, trabalhador, dono de si, como diz (GOMES, 2009, p. 428)*. E diz ainda Gomes que *a construção do perfil de subjetividade que requeria tal projeto moderno exigia então a supressão de todas essas diferenças - o louco, o índio, o negro, o desadaptado, o preso, o homossexual, o indiferente (p.428)*. Se antes não travávamos disputas dentro do currículo com um olhar sensível voltado para pensar as produções das desigualdades sociais e cognitivas, não era por um acaso. E mesmo que hoje seja possível falar abertamente de tais questões nas salas de aula, apenas se dá por conta da obrigatoriedade de uma lei, a 10.639-03. Mediada por conflitos, claro, já que não é diferente fora da escola. Os conflitos não acontecem porque hoje há a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro brasileira nas escolas. Os conflitos raciais fazem parte da realidade social brasileira. E não só. O racismo é um mal estruturado mundialmente.

E a introdução desta “temática” nas universidades e nas escolas reacendeu a discussão da produção do racismo na sociedade brasileira. No entanto, não é tarefa fácil movimentar e

romper com as desigualdades cognitivas e sociais, pois ocupam lugares visíveis e invisíveis. O que de fato parece incomodar a consciência pública *é a quebra do pacto social implícito de invisibilização dos mecanismos discriminatórios* (SODRÉ, 1999, p. 235). O rompimento deste pacto tocou na ferida quando, por exemplo, a produção de conhecimento foi questionada por aqueles que foram objetos de pesquisa boa parte da História do Brasil, *o outro da razão*, como dar a pensar GOMES (2009), mas que agora exigem a mudança da dinâmica de legitimação do saber, a partir da ocupação de espaços significativos em instituições como as universidades, reivindicando também outras linguagens e maneiras de narrar.

Cabe-nos indagar, então, *a produção do conhecimento acadêmico e o lugar ocupado pelo 'outro', pelo diferente e pelas diferenças* (GOMES, 2009, p. 421), problematizando a ciência por dentro, seus conceitos, categorias, teorias, metodologias clássicas. Diz Nilma que o “outro da razão”, *dentro de qualquer campo do conhecimento onde estiver, indaga a sociedade, a universidade e a ciência (...) sem ter o receio de expressar que já nascemos em um espaço- tempo racializado e até um pensamento social racializado* (GOMES, 2009, p. 428).

Cruz (2005) refletindo sobre a invisibilidade dos negros sobre o ponto de vista histórico em educação aponta que

a problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação (CRUZ, 2005, p. 23).

Afinal de conta,

quem foram esses cientistas? A quem serviriam as verdades dessa ciência? Quais os elementos culturais apresentados como universais por meio dessa ciência? As elites, escondidas atrás da ciência positivista, falaram de si mesmas. Contaram a sua história de acordo com os acontecimentos que lhes pareciam mais interessantes. Elevaram ao status de universal o que lhes era específico e rebaixaram ao nível de inferior as culturas que comparadas à sua foram percebidas como diferentes (CRUZ, 2005, p. 25).

Para continuar pensando sobre a questão da invisibilidade e a ausência de assuntos que tocam a vida dos “diferentes” dentro dos currículos, é interessante olhar sob o ponto de vista da

sua produção. Boaventura (2002) diz que o que *não existe é, na verdade, produzido como tal* (p.250). E penso com ele quando sugere uma sociologia das ausências para combater a produção da não-existência – e aqui trazendo este conceito para pensar no silenciamento e na produção da inexistência do racismo dentro dos currículos. O currículo é o lugar mais vigiado da escola e se sabe que há intencionalidades por traz dessa ausência. E quando a instituição escolar nega que existe produção de desigualdade, quando nega a produção de racismo, quais acordos estão em jogo?

A produção social dessas ausências, escreve Santos (2002, p. 249), resulta na subtração do mundo, portanto, no desperdício das experiências.

O princípio da *ecologia dos saberes proposto por Boaventura (2002) problematiza a monocultura do saber*, tão enraizada no “saber” dito acadêmico, *ancorada na razão metonímica, e entra na disputa de identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operem credivelmente* (p.250) no espaço acadêmico. Critérios de rigor ancorados em princípios mais humanos que escapem a monocultura do tempo linear, que se saibam incompletos. *Sabendo-se incompleto, diz (SANTOS, 2002, p. 250) decorre a possibilidade de diálogo e de disputa epistemológica entre todos os saberes.*

Diante dessas palavras, só me resta uma compulsão ética – a de não pactuar com pensamentos sedentários que tire o desejo de inventarmos outros discursos, outras narrativas - maneiras de narrar - sobre o mundo. Que tire a força de viver. Que roube a energia para criar-experimentar outras maneiras de estar nos mundos. *Não pactuando com esse pensamento, vou reivindicando, na minha escrita, outros modos de me narrar e narrar àquilo que me passa na universidade. Modos que detonem esquemas arrumados. Afinal, a que gramática respondemos?*



das vozes que convido para andar...

Quando me vi numa situação de primeiro escrever alguma coisa que me conectasse com o que eu estava me propondo a estudar (o de pensar as relações raciais e a formação docente), senti dificuldades, resistências, estranhamentos... por achar que estava desviando do objetivo de uma “pesquisa”. Sofria com as rupturas que a “nova postura” diante de “uma pesquisa” me pedia, talvez porque, ainda não havia me atentado que guardo comigo referências de um jeito mais “duro”, regrado de pensar “a pesquisa”.

Li em Gallo (2014, p.21) que esse jeito está relacionado à prática de uma *ciência maior* e fiquei pensando o do por que os seus efeitos passam quase despercebidos, sendo naturalizados, ao ponto de uma pessoa passar pelo que venho passando: o de achar desnecessário me colocar também como sujeito da própria pesquisa. Ao ponto de querer retirar do quadro todas as complicações. Emaranhando-me nesses lugares, passei a desconfiar que tal resistência se desenhava quase como um descrença no que estava fazendo. Ou seja, desacreditando na existência de outros jeitos de se pensar-estar num ambiente universitário e, ainda mais, desacreditando em tudo que se oferecia como possibilidade.

Acreditava que uma pesquisa se assemelhasse a algo “sem contaminação”, sem aproximações, com linearidade, com definições fechadas, com praticidade, com certezas por estar “o pesquisador” num lugar distanciado e, por esta razão, que sabe porque vê com clareza o seu “objeto”. Como se produz isso?

Aprendemos com a ciência moderna que é preciso separar para ver, investigar e compreender. Diz Gallo (2014) que um dos efeitos da modernidade foi constituir *a universidade como centro de seleção dos saberes e que, quando se nomeia a instituição universitária como o lugar adequado de se produzir saber, as “boas práticas” são estabelecidas, normalizando-se a forma correta de se produzir saberes. E que essas “boas práticas” dizem de controles sobre os processos de enunciação e que mais do que controlar o que se diz, trata-se de controlar as maneiras de dizer e quem pode ou não dizer* (p.23).

Alves e Leite (2001) escrevem que nos últimos quatro séculos aprendemos com os setores dominantes que *os conhecimentos no cotidiano não tem importância ou está errado e, por isto mesmo, precisa ser superado*. E que o conhecimento que se dava no *senso comum* poderia, se ajudado, chegar a níveis mais elaborados, aí sim, importantes. Penso que quando algo ou alguém se auto(intitula) tão importante é para esconder, justamente, as suas fragilidades. Defender uma ideia de que somos todos sujeitos de conhecimentos é muito perigoso. Afinal *é bom lembrar bem claramente ao outro quem é o único senhor* (ALVES E LEITE, 2001).

Entrar numa pesquisa que se pretendia no/do cotidiano me exigiu questionar em mim este modelo de saber que se quer universal, único. Me levou a andar na corda bamba, pois estes caminhos só me trouxeram mais dúvidas do que certezas.

Me leva a admitir que é muito difícil compreender os processos de uma pesquisa com os sujeitos desse cotidiano, com suas singularidades e complexidades, e que se não se mergulha inteiramente em outras lógicas, em outros jeitos de praticar os conhecimentos, não tem como nem minimamente chegar a compreendê-los. Como falam Alves e Leite (2001): *não temos dúvidas de que o cotidiano como a vida, por ser extremamente complexo, exige métodos mais complexos para se dar a conhecer.* .

Me leva a pensar que esse “pesquisador” que aprendi a ser, que não pode ter aproximações com o seu “objeto” para não cair na confusão tão temida de não saber mais diferenciar o que é um e outro, precisa ser questionado. Combatido, talvez...

Afinal, não tem como tocar o mundo com luvas nas mãos, como diz Paulo Freire (1996).

Não me atentava para os *jogos de poder* que aí são tecidos. Não me atentava que esses efeitos incorporam uma determinada maneira de pensar a produção do “saber acadêmico”. E que esse lugar intocado, que pensava ser inerente ao “pesquisador” e a uma “pesquisa”, se assemelha as problematizações que estão dentro do conceito de *cidade* que Certeau (1998) me chama a atenção. Dentro dessa *cidade-conceito*, diz Certeau, foram sendo construídos procedimentos que a organizaram. Procedimentos estes associados às maneiras de fazer que evitem os desvios, a confusão, pois uma pesquisa séria guarda em si legibilidade e, ainda mais, condena as poluições,

criando assim uma ideia de sujeito universal e anônimo e estratégias científicas que se pretendem unívocas.

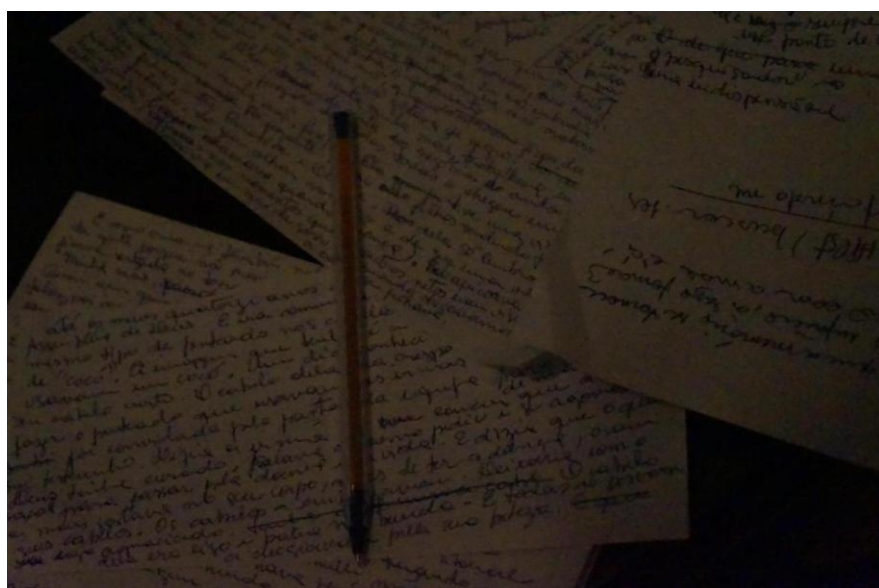
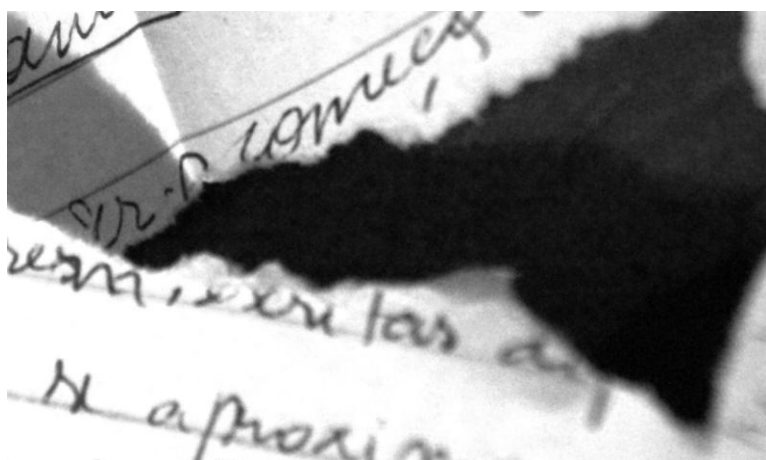
Assim, foram sendo criados e legitimados discursos danosos que justificam e colocam a “contaminação” como algo ruim, sem problematizar, por exemplo, o que seria essa tão temida “contaminação”. Seria essa “contaminação” a complexidade que há na própria vida? Haveria nessa complexidade força para retirar desse discurso, tido como acima do bem e do mal, a possibilidade do entendimento de “tudo”, de questionar esse olhar que “tudo vê, tudo sabe”, e, por isso, o medo de ver que a os movimentos de um fazer-pesquisa não são diferentes dos movimentos da própria vida? Talvez a palavra não seja retirar, mas talvez desautorizá-lo pela própria condição de não captura que há na complexidade. Desautorizar (talvez) esse discurso que deseja tornar inteiro o que pela própria condição é fragmentado, repleto de veias, nervos, sistemas moleculares... repleto de desvios?

Certeau (1998, p. 171) me lança num turbilhão de questionamentos quando me diz que a elevação desse “pesquisador”, que se coloca à distancia, em cima de uma torre (onde me colocava), sem cara, sem história e sem endereço, e que possui um olho totalizador, nada mais é do que uma *ilusão*. E que essa *ficção* transfigura esse “pesquisador” em um *voyeur*. E diz mais - *a cidade panorama é um simulacro teórico (ou seja, visual), em suma um quadro que tem como condição de possibilidade um esquecimento e um desconhecimento das práticas* (CERTEAU, 1998, p.171).

E roda comigo a pergunta que ele faz - *que processos técnicos organizaram um “poder onividente?”*(CERTEAU, 1998, p. 170). E ai me pergunto - que olho totalizador é esse que sobrevive em minhas realizações (na minha escrita, na minha postura como pesquisadora) e nos meus processos de formação escolar? Que torre é essa em que me coloco acreditando possuir o domínio de alguma coisa tão importante?

Ser apenas este ponto que se vê, eis a ficção do saber (p. 170)...

eis a ficção do saber...



na infimidade de uma fagulha e na enfermidade dos seus porquês
 <caminha um texto>
 Luciano Bedin da Costa

E a pergunta que me impulsiona aqui, a partir da questão se “é possível ensaiar na educação”, levantada pelo Jorge Larrosa nos seus textos sobre ensaio, é: se possível (me) ensaiar na pesquisa que estou envolvida, no campo das relações raciais na educação, ensaiando a minha escrita e pensando sobre a própria tarefa de ensaiar, mesmo com todas as minhas travas para pensar e escrever sobre as marcas subjetivas do racismo em mim. E essa pergunta me joga, me coloca em movimento- ensaiando.

Digo que não escolhi o ensaio para dar forma a minha escrita- a vida se encarregou disso. Seria mais fácil não me entregar a esse lugar inseguro e problemático- mas o que fazer se a força que me arrasta é maior. Fui escolhida por ele. E se fui escolhida pelo ensaio para expor aqui o processo que diz de um jeito de passar - passar por uma experiência de pesquisa, se deva, talvez, ao fato de estar imersa num estado de crise. Crise com as visões de mundo que até agora me deram sustento e condição de respirar. Crise porque saí de um lugar seguro e confiável por já saber (supostamente) onde chegaria. Crise por me sentir picotada e tentando juntar os pedaços que ainda restam para dar forma a um jeito sequer de passar. Só que o exercício da escrita é nó cego. É como a vida, a gente não sabe se vai dar certo.

O desafio é dizer do ensaio, a partir das leituras que estão andando comigo, e de como estou *me* fazendo ensaio. *Uma das características do ensaio*, diz Larrosa (2004), *é, precisamente, uma incessante problematização e reproblemáticação de si mesmo* (p. 32). Talvez seja este o problema - esse questionar o meu lugar na pesquisa. E problematizando este lugar, esbarro num incomodo que não tem a ver com estudar ou falar da questão racial, porque poderia fazer como supunha fazer - de um lado de fora, me ausentando de qualquer implicação - mesmo que esse “lado de fora” não seja algo premeditado, senão porque pensava ser assim uma pesquisa- o olhar do *pesquisador* não poderia estar “contaminado”. O incomôdo se dá, então, na maneira na qual me coloco para pensar a minha questão de pesquisa e aí não posso dizer que não

há nada- pelo menos, se quero falar seriamente da questão. Há uma mudança de postura. Encarar uma pesquisa me colocando de corpo e alma é difícil. É difícil assim como ensaiar é. E agora não consigo pensar o ensaio separado de uma escrita implicada e que se faz problemática e cheias de faltas. E não consigo dizer do ensaio sem pensar na escrita e na pesquisa. Talvez seja um ponto chave para começar a entender o ensaio e a vida e a escrita e o pensamento... Fazendo-me ensaio numa incessante problematização e reproblemática de minhas posturas. Tentando des-naturalizar as imagens que escolho ter. Tentando des-acostumar o meu olhar. Tentando des-arrumar o meu estado de pensar. Re-problematizando o que vem a ser uma escrita, uma pesquisa. E por isso não posso apresentar uma escrita diferente da que faço aqui: atravessada por incômodos e insuficiente. Escrita em fragmentos, estilhaços, que, muitas vezes, vêm como quando se sente a sensação de uma espinha atravessada na garganta por tempos esquecida, só que essa mesma espinha começa a inflamar. E não adianta engolir farinha seca, a espinha não desce. Assim estou neste momento - engolindo farinha seca toda vez que toco no assunto – na tentativa de arrancar a espinha que me inflama a garganta. Apresento, assim, uma escrita com essa sensação de espinha atravessada na garganta. É com essa inquietação e com esse entalo que estou enfrentando a conversa com os sujeitos da minha pesquisa (os professores) – e também comigo mesma- sobre a cor, como cada um se vê e fala sobre as dificuldades de se falar sobre a cor no nosso país.

Nas re-leituras dos textos que venho escrevendo, encontro com palavras fechadas. Palavras que não querem comunicar. Palavras pouco generosas, para não dizer mesquinhas. Por isso, digo de uma escrita cheias de faltas. Faltas de clareza e generosidade. No entanto, as palavras que escrevo só podem ser escritas agora. Nem antes nem depois. E, talvez, essas faltas digam por si só de um momento de confusão por não aceitar uma resistência acomodada. Só que a palavra abre as portas mais difíceis de serem abertas, por isso deve se apresentar sem defesas. Ler e escrever pedem aberturas.

Escrever está se tornando para mim um exercício de deixar aparecer os ruídos, logo, a precariedade desse corpo de ossos miúdos. Digo também que quando escrevo sinto diferente de quando leio. As palavras se tornam outras. E agora não posso dizer de outra coisa a não ser de uma palavra envenenada. Contaminada pelas confusões e pelos silêncios das leituras. Envenenada pela picada da cobra. Envenenada como, talvez, diz Larrosa (2000) em seus textos sobre leitura, refletindo e inspirando uma contaminação da escrita e da vida.

O que fazer dos silêncios e das confusões?

Para Larrosa (2004), o ensaísta é um ser em experiência. Ser-experiência. Que padece da experiência. Experimenta(dor). Passando pela experiência. Sendo a própria experiência. E aqui ensaiar se faz uma experiência confusa, silenciosa, conflitiva.



apresentando trabalhos

Sinto-me deslocada quando apresento trabalhos nos congressos e relaciono o ensaio com o pensar as relações raciais na educação. Falar de ensaio e relações raciais, nesta pesquisa, diz de esforços para problematizar, politizar e tencionar a própria área da educação, especificamente no que se refere à educação para as relações raciais. Falar da questão racial passa também pelos questionamentos das práticas de políticas de linguagem acadêmica. Ou incluir o conteúdo nos currículos já nos basta? E a maneira como nos acostumamos a estruturar, de dizer das nossas pesquisas, não diz de um modelo asséptico de pensar, responsável pela exclusão de tantas outras maneiras de narrar o mundo com a justificativa de que não era saber o que existe fora da universidade e produzido como desimportante, e até mesmo inexistente, o que faz parte das sociedades não-europeias? Um modo que tenta limpar a escrita, homogeneizando, tornando os sujeitos que atravessam os seus processos em números, algarismos, ilustrações. Então, quando não problematizamos tais modos, dizemos que nada temos com isso, que pouco nos importa? Que devemos ser obedientes as suas regras?

Falar da questão racial não passa por aqui?

Para mim, quando me filio a esforços que problematizam a academia do ponto de vista de suas políticas de linguagem, estou falando de relações de poder e de saber e, conseqüentemente, de relações raciais. Afinal, *os dispositivos de controle do saber são também dispositivos de controle da linguagem e da nossa relação com a linguagem, quer dizer, das nossas práticas de ler e escrever, de falar e escutar* (LARROSA, 2003, p. 102).

A escolha por tornar a própria pesquisa em ensaio foi, assim, a maneira que foi acontecendo no fazer da minha dissertação. Problematizando a minha escrita, ao passo que vou escrevendo, vou questionando a própria linguagem acadêmica e fazendo usos com a indisciplina, burlando as regras de uma escrita correta. Certeau me faz pensar na Indisciplina como *tática de resistência* a um saber que se quer único e universal. Resistência a uma linguagem hegemônica que se diz de todos e não pertence a ninguém. Uma língua que fala em nome de todos, me inspira Certeau (1998, p. 60), se torna uma língua de ninguém.

Assim, vou ensaiando e jogando astuciosamente com as ocasiões já que ensaiar diz de alguns desses procedimentos *multiformes, resistentes, astuciosos e teimosos. Procedimentos que escapam à disciplina sem ficarem mesmo assim fora do campo onde se exerce* (CERTEAU, 1998, p. 175). E levada pelo que propõe Larrosa (2003), vejo que o ensaio diz desses caminhos teimosos, pois traz a sua condição *híbrida ancorada num tempo e espaço claramente subjetivo e que parece opor-se, ponto a ponto, às regras de pureza e de objetividade que imperam na academia* (LARROSA, 2003, p. 101). O ensaio como tática de indisciplina que vai traindo e pondo em questão as fronteiras da escrita acadêmica. Pondo em questão as fronteiras que são gigantescos mecanismos de exclusão - Larrosa (2003).

Nos espaços das orientações coletivas, surgiam provocações inspiradas nas leituras que andavam conosco. E pensando em como fazer usos do tempo do mestrado, o ensaio entrou nos circuitos de conversas e foi provocando um questionamento sobre as maneiras de narrar e fazer na universidade. Ensaiar cada passo dado no processo de pesquisa foi sugerindo *aberturas para uma reflexão sobre nossas (minhas) próprias experiências de escrita e leitura no mundo acadêmico* (LARROSA, 2003, p. 102), ao mesmo tempo em que foi cobrando atenção sobre a tarefa de ler e escrever. E aqui não falamos de qualquer leitura e escrita, mas aqueles que se dão como *lugares de experiências*. E como a nossa tarefa basicamente é ler e escrever, *é necessário estar atento aos jogos da escrita e da leitura, pois seus movimentos vão moldando espaços e nós mesmos*.

Jogando com os improvisos vou forjando espaços de escrita próprios.

Habitar a escrita acadêmica ensaiando é como arrumar a casa, na busca de um próprio. E já que estamos na fábrica, *o que é possível na fábrica?* Sim, porque é preciso escrever a dissertação no tempo exigido pelo programa, mas e o que faço com isso? *O que fazemos sob a pesada mão da escritura acadêmica?* Talvez só me reste seguir me agarrando a condição vacilante do ensaio, problematizando teimosamente esse “fazer científico”, essa escrita acadêmica que se horroriza, se escandaliza, ao ver a língua do everyday life jogando com os procedimentos sagrados e poluindo o seu lugar. Desencaminhando as lógicas hegemônicas (do

mais forte), jogando com os mecanismos da disciplina do “fazer científico” (a escrita de uma dissertação). E, talvez, a única função de trabalhos que pretendam indagar as maneiras de saber-fazer acadêmicas e, ainda assim, não ocupar os lugares dos grandes saberes, seja somente a de ir perturbando a boa ordem, assustando e provocando curtos-circuitos. Ou nas palavras de Benjamin (2013), para as grandes narrativas, *para OS GRANDES, as obras acabadas têm menos peso do que aqueles fragmentos ao fio dos quais o trabalho atravessa as suas vidas* (p. 12). Ao fio dos quais se deixam rodar por outro tempo. Um tempo que não conduz a um tempo cronológico, *mas pelo tiempo de la vida – sinuoso, de encrucijada, multiforme, pero nunca recto - trazado por infinitos acontecimientos efímeros* (SKILAR, 2014, p. 75). Ensaíar, assim, se liga a outro tempo. Liga-se ao tempo do efêmero - um tempo que tem que ver com uma ética e com uma estética do incompleto.

E o *que fazemos sob a pesada mão da escritura acadêmica?* – volta a pergunta como um fantasma que se agarra aos meus passos.

Os efeitos da mão pesada da escrita acadêmica ainda rodam as sombras do meu fazer. E não sei se em algum momento vou conseguir me desprender de seus regimes e também não sei se, realmente, é preciso me desfazer totalmente deles. Talvez, encontre um fazer que acolha esses diferentes modos. Talvez, seja possível escrever passando por eles e me deixando ser escrita pelas passagens das suas marcas no meu corpo. Ai, talvez, surja uma escrita que não essa ou aquela, mas outra - a que é possível ser escrita. Que abra espaços de conversas onde os estados passionais e as atitudes inesperadas sejam convidados a dizer algo. Uma escrita que vai ganhando contornos singulares *entre* os atravessamentos dos incômodos e inseguranças de um fazer novo.

E venho tentando escrever tomada pelo convite da palavra *entre*.

E como escrever o “entre” senão entrando nele e desde aí ensaiar a escrita? (RIBETTO, 2014)²⁵

²⁵ Texto “experiência, experimentações e restos na escrita acadêmica” lido no grupo de pesquisa.

Vou dando corpo a esta escrita, fotografando as passagens. Capturando os incômodos sendo incômodos. Insegurança sendo insegurança. E, assim, a única condição desta escrita é ser guiada pelas intensidades de um tempo educativo, considerando o que Skliar (2014) chama de tempo educativo - *el tiempo efímero, el tiempo de la intensidad, de la contingencia* (p. 72). E para conviver com esse sentir, talvez seja preciso antes de tudo viver a experiência com embriaguez, intensidade, paixão ou, como diz Hilda (2013, p. 72), com *una corda esticada diante do mundo e de si mesmo*. Talvez e somente esta condição nos dê o arranque de começar a aprender outra vez. E seguir aprendendo.

efeitos/fragmentos de um entrar na pesquisa como gesto coletivo

Um fragmento

“Já não se assumem riscos. E quase não se ensaia. Criamos apenas a partir da manca experiência, da tolida habilidade de só fazer, ainda que nada tenhamos pensado sobre porque fazemos o que fazemos”

Carlos Skliar

Experiências com a palavra

O meu avô sempre contava a história de "Cumade Florzinha". Uma menina que, há muito tempo atrás, se perdeu na mata e que até hoje vive lá. E que por conta disso ela passou a amedrontar as pessoas que andavam se metendo com Ela, zombando Dela. Ele dizia que toda vez que se entra num lugar fechado pela mata tem que pedir a permissão Dela porque senão é enganado, os caminhos são fechados e nunca mais aquele que entrou com tamanha ousadia volta pra casa. Dizia meu avô que as pessoas que desrespeitassem essa regra escutavam um assobio e que, quanto mais longe escutassem, mais perto Ela estava. E essa história me amedrontava porque, na cabeça de uma criança, qualquer plantação virava uma mata fechada. E entre as plantações de bananeira, que cercava o quintal da minha casa, as crianças da rua se juntavam para fazer acontecer as histórias. Lá, escutávamos o assobio Dela. Nessa hora, todo mundo corria. O risco do “será que é verdade?” era o grande motivo. Até hoje, ninguém tem coragem de saber se o que escutávamos era mesmo o que buscávamos ou se o gracejo de algum de nós.

E por que conto essa história?

Essa lembrança me veio quando, nas releituras do texto que venho fazendo e desfazendo desde o início das conversas de orientação, me deparo com o fato de estar perdida num lugar que

– supostamente- me é familiar (o das relações raciais). Na minha qualificação a professora Anelice Ribetto me trouxe o pensamento de que

O convite a se perder é o que há de mais potente metodologicamente e o que permite, talvez, pensar o campo da pesquisa como uma cidade na que se entra com mapa marcando os pontos que necessitamos conhecer pra dizer que conhecemos e fotografar pra mostrar que ali estivemos ou entrar como um viajero, perambulando, se perdendo, experimentando a cidade com medos, com troços, sem saber se estamos frente a um monumento ou apenas uma rua sem saída²⁶.

Na qualificação a minha condição era de total insegurança. Insegurança muito semelhante ao que senti antes de decidir me mudar para o Rio de Janeiro. São nessas horas que entram os amigos dando um empurrão que serve, nem sequer, para impulsionar a dar mais um passo. E assim me senti com os professores-parceiros que chamei para a minha banca, como quando pedimos ajuda a amigos antes de sair numa viagem. Os amigos nos dão indicações de lugares por onde passaram e que poderia ser interessante ir, mesmo que ao chegar aos lugares marcados nada demais chame atenção, só restando à condição de buscar outros próprios num espaço completamente desconhecido. Mesmo ficando com a cara toda branca porque o sangue some da vista só restando a pergunta *e agora, pra onde vou?*

Ao passo que a professora Ane me sugeriu caminhar como uma viajera me deu também sugestões de leituras que pudessem me ajudar a ancorar a minha perdição. Foi assim que me encontrei com Miguel Morey, uma indicação amiga que faço usos agora para pensar a minha condição de estar perdida num lugar, supostamente, familiar. Me fala Morey (2004, p.1) que *é possível que o passeio seja a forma mais pobre de viagem, o mais modesto das viagens, mas que para compartilhar deste método é preciso que se entre nele*. Não se pode desejar passear sem que se viva o próprio método. E passear passa pela crença na potencia de ser guiado pelos pensamentos. Além do mais, implica as potencias da atenção, da memória, assim como os

²⁶ Parte retirada do ensaio-parecer “por que quero escrever sobre certas coisas?”, feito pela professora Anelice Ribetto, sobre a experiência de leitura do texto *Educação étnico-racial no cotidiano escolar: o imaginário de professores da baixada fluminense*, submetido a exame de qualificação de mestrado em educação no IM- UFRRJ, em 24 de fevereiro de 2014.

devaneios da imaginação, por isso não pode ser um passeante aquele que não acredita nessas potências, ou seja, não se pode passear do lado de fora. É preciso que se emaranhe, se entranhe com o que se deseja. Assim penso que não se pode querer narrar uma experiência, sem entrar na experiência, sem ser a própria experiência. O passeio, como diz ele, é tomado como *metáfora mayor de la forma misma de la experiencia*. E *el paseo establece unos modos específicos de relación entre el recuerdo, la atención y la imaginación, y se propone como método para una experiencia de lo real* (MOREY, 2004, p. 1) –método que estabelece um certo regime de relação *de uno con uno mismo* requerendo uma vinculação travada entre pensamento e vida. E como venho puxando fios que me ajudem a pensar as relações raciais desde a educação partindo de experiências vividas na carne, a metodologia do passeio, assim, me ajuda a dar conta de uma escrita fragmentada e cheia de curvas. Este método trai, assim, a toda vontade de fazer uma pesquisa dentro do ideal arquitetônico de “saber”, de “ciência”. Pela sua simplicidade tende a escapar da construção da ideia de uma *Ciudad Ideal* - uma pesquisa ideal, uma escrita ordenada que cumpra as exigências de verdade, limpeza, clareza... E mesmo aqui conversando com este autor, tenho que dizer da minha dificuldade em passar por esta experiência. Difícil não ter intencionalidade, de entrar numa pesquisa sem a pretensão de encontrar isso ou aquilo, num texto tão cheio de limites como é uma dissertação, inclusive com a limitação do tempo.

Entrei no desafio de pensar a pesquisa como um passeio. Entrei com tudo que tenho, inclusive com preocupações de não ter um texto “pronto”, um “texto final”, que reconheço que são marcas de uma lógica linear de pensar a pesquisa que também tenho comigo, não posso negar. A entrada nesses lugares vem se dando com muitas brigas com os modelos que vivem em mim e que me botam medos de não saber se indo por este lado meu trabalho contribui com o campo da educação, especificamente com os estudos da educação para as relações étnico-raciais.

Ai Morey e Larrosa me lembram que a escolha por ensaiar a pesquisa se deu justamente pelo fato de que o que conta para quem passeia (ensaia) é o processo antes o (incerto) resultado. Um processo que se agarra ao experimental, questionando o término das coisas, que se deixa ser afetado pelo que passa, pelos encontros, pelos desvios e botar um ponto final é quase impossível,

pois estamos sempre passando. Uma experiência nômade que é crítica de todo modelo, de todo modelo arquitetônico que se pretende pronto, em que o resultado vale mais do que o processo. Uma experiência transeunte que reivindica a própria experiência, o saber de experiência e as linguagens da experiência em educação, como vem escrevendo Larrosa- por isto, a escolha pelo ensaio como linguagem desta experiência. Que vem (re)pensando *as linguagens dominantes na pesquisa educativa, uma vez que são linguagens desgarradas da vida* (LARROSA, 2012, p. 289). Uma experiência que bota o corpo em movimento.

Morey diz que a entrada nesta experiência também implica abertura a possibilidade do encontro. Escreve assim: *si pasear es un proyecto por medio del cual se rompe con el mundo del proyecto es porque en él se busca lo que no se espera –se sale al encuentro de aquello que sólo cuando se encuentra se sabe que se estaba buscando*. Acredito que toda vez que alguém novo entra no nosso grupo de pesquisa²⁷, passa pelo que passei (e venho passando) quando tive o meu primeiro contato com o jeito de pesquisar que tentamos praticar. Não no sentido de que seja igual. Mas no de questionar o modelo que estamos acostumados a nos relacionar- o de que para fazer a pesquisa é preciso estar seguro, saber o que se espera, levantar hipóteses, entender como vai fazer. Acredito que a cada encontro, a cada leitura, a gente vai se revirando, por que como as certezas vão sendo minadas e nada acontece? Impossível.

A relação com os autores não é muito diferente. Uma relação que me foi acontecendo e bagunçando toda a minha vida. O encontro com eles me fez-faz ficar atenta à escrita. Ao que há dentro da palavra. Os textos, que de tanto ocupar os cantos da minha casa, espalhados na mesa, ganharam vidas. Vidas não suas, mas inventadas por mim. Muitas vezes imaginei como, onde estavam na hora em que escreveram. Quais lugares criaram-criam para acolher suas angústias, os problemas que atravessam o fazer da pesquisa... Que nas entrelinhas de um texto os sentidos explodem, transbordam, não cabem dentro das linhas. Encontros que me bagunçam e me cutucam a rabiscar palavras em qualquer lugar possível. Que vem me tirando a possibilidade de uma escrita segura- catando os pedaços dos papéis que muitas vezes se perdem entre os livros,

²⁷ Rede de estudo das conexões culturais e aprontos multimídia.

nos cantos da minha casa, dentro de gavetas que raramente abro. A escrita que vem ganhando vida é uma escrita arriscada. Escrevo com o que me diz Skilar (2012) - uma escrita que assume riscos, que se ensaia e por não ter mais a segurança de estar do lado de fora, mas imersa, me confundindo com-entre palavras, e, talvez, somente por esta razão, escrevo. Uma escrita que diz de esforços para, digninamente, habitar um texto. Habitar no sentido em que Certeau (1998) coloca, habitando com minhas histórias, com meus jeitos de dizer, que também são respingos de outras vozes, mas que quando as tomo para compor a minha escrita, ganham corpos outros.

Penso com Morey que a condição de passear-ensaiar *restaura a dignidade da experiência* e que perder-se *requer uma aprendizagem*. Não perder-se para ficar perdida e nada fazer com a experiência de viver esta condição, mas perder-se, para ele, *significa recuperar esa frágil experiencia de la primera visita a una ciudad –la limpieza de esa mirada inédita que es también la mirada del niño. Todo auténtico paseo es siempre un primer paseo*, diz (MOREY, 2004, p.8). No entanto, como mirar com a primeira vista se já vinha tão contaminada com o que deveria saber fazer? Olhar para as narrativas que venho escrevendo como algo inédito, *con la mirada del niño*, me ajuda aqui Coutinho a pensar que talvez se assemelhe como quando se conversa com um estranho. Tem coisas que a gente só fala pra um estranho. A gente conversa com um estranho como se fosse a primeira vez que se contasse a história, as vezes como um desabafo, talvez por estar desprovido da preocupação de vê-lo novamente e do medo dele tecer julgamentos. O que se diz fica apenas no momento em que acontece o encontro e ponto.

Assim foi acontecendo a escrita, como quando se conversa com estranhos.

Fui me envolvendo com espíritos errantes, como é o caso de Benjamin (2013, p. 14) que me sugere o pensamento de que *a força com que uma estrada no campo se nos impõe é muito diferente, consoante ela seja percorrida a pé ou sobrevoada de aeroplano. Do mesmo modo, também a força de um texto é diferente, conforme é lido ou copiado*. Assim a sensação de quem voa difere de quem percorre a estrada a pé. No primeiro caso, vê-se apenas como a estrada atravessa a paisagem. *Mas só quem percorre a estrada a pé sente o seu poder e o modo como ela, a cada curva, faz saltar do terreno plano, objetos distantes, mirantes, perspectivas...* Do

mesmo modo, continua, só quando copiado o texto comanda a alma de quem dele se ocupa. Esta passagem me fez pensar no fazer de uma escrita que se deixa ser comandada. Quando o texto (a escrita)- *essa estrada que atravessa a floresta virgem, cada vez mais densa, da interioridade* - vai abrindo, domina quem dele se deixa fazer escrita.

Como é o caso de Luciano Costa (2010) que me propõe a relação de *escreitura* como um agenciamento. Um jogo que se assina sabendo que quando se entra nele deve-se fazer parte e estar atento não só as suas regras, mas também aos improvisos da caminhada, aos movimentos sinuosos. Este autor, quando sugere este agenciamento (escritura-leitura), refere-se aos estudos literários, mas faço usos deste conceito para pensar o processo de feitura desta escrita, pois traz o pensamento de privilegiar o gesto de leitura. Esse gesto me faz repensar nos usos que faço, problematizando a minha própria leitura, ao passo que vou entrando nela. Movimentos que não carregam a preocupação de dizer com todas as letras as palavras do autor, desejam quando muito fabular com o que a leitura faz, provoca no corpo.

Como também é o caso de Leila Machado (2004, p. 147) quando diz que *misturar leitura e escrita nos permite, assim, criar com as leituras um corpo*. Um corpo próprio, que se permite ser afetado e que se envolve a outra postura de escritura-leitura.

Espíritos errantes nomeados de Marina, de Elô, de Filé e de todos os que estão nessa batalha com a escrita no nosso grupo de pesquisa e vagando pelo mundo. Espíritos estes que trazem a sensibilidade de olhar um processo de pesquisa como um gesto coletivo. Espíritos amigos-errantes que escrevem este texto junto comigo, conectados pelo que Alves e Garcia (2001) chamam de solidariedade intelectual e, por mais que este texto tenha a minha assinatura, ele é fruto de um processo polifônico. De olhares cuidadosos, de constante aprendizado em ter a preocupação com o texto do outro. Nas orientações coletivas fazemos muito mais que ler e discutir um texto. *Aprendemos a ouvir e a falar, a criticar e a defender, a ajudar e a ser ajudado, a compartilhar, a dar e receber*. (Re)aprendermos a ser solidários, companheiros, implicados um no trabalho do outro e com outros.

Aqui compartilho alguns trechos de textos que passaram nas nossas orientações.

Escrevi este para o encontro que discutimos o texto da Marina, quando ela estava sem saber o que fazer com os cadernos de viagens, com o que foi dito na qualificação...

Conversas com Marina

Marina, antes de entrar no teu texto eu fiquei pensando muito sobre o que leva uma pessoa a viajar, a sair de sua casa para mundos completamente distintos. E não encontro resposta.

Quem viaja, talvez, viva em cima de um formigueiro, só pode. Vive num tempo cheio de inquietudes. Talvez quem se aventure seja guiado por um sentimento de cigania... um mal de cigania, talvez... porque isso ninguém sabe, nunca sabemos... podemos até inventar seja por ideais, para lutar por um mundo melhor, ir em busca de pessoas que andam por caminhos semelhantes ou para fazer um mestrado... seja lá o que for... mas é um sentimento de quem quer se jogar no mundo para ver o que se passa nele... talvez seja só isso... e essa cigania que guardam os viajeros... viajeros que nunca cabem num lugar, que se sentem perdidos e, por isso, continuam a viagem sempre querendo, desejando algo... um mal que deixam as pessoas inquietas buscando algo que não sabem o que, mas que só se sabe quando se encontra... seja um arrepio sequer, mas no momento que o arrepio acontece, ali, ha alguma coisa... alguma coisa ali te toca.

(...)

o que

nos une é um sentimento e esse sentimento é o que nos joga nesse turbilhão de estranhezas que é o mundo... nos possibilita ir em busca de encontros... e, para mim, esses encontros já valem uma vida... os encontros já valem porque com eles aprendemos a nos relacionarmos com um outro que não somos nos mesmos e isso nos exige desprendimentos e aprendizados...

E aqui vai um pedaço da leitura cuidadosa que Elô fez de um fragmento que enviei para a orientação coletiva.

coisas da maria

Sinto que passo por padecimentos parecidos com os seus. Acho que fomos afetadas por palavras, pelas mesmas palavras. Como você mesma diz, um envenenamento por certas palavras, mas não só por palavras, pelo espaço que existe entre elas. Por um espaço que só nós com as nossas fraquezas, nossas inseguranças, nossos limites, podemos habitar. Um espaço reservado a vidas muito humanas. São estas matas do teu sonho, onde o encontro com palavras causa estas interrupções no caminhar. Ando pensando muito em como vamos nos fazendo com estas palavras.

“O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra.” (LARROSA, 2014, p. 17)

Isso é pra termos cuidado com as palavras...

Que o caminhar mesmo da pesquisa, é um fazer de nós mesmas, e isso é muito sério, merece muito respeito de quem encara a empreitada. Porque nos pomos nesse lugar de não ter chão? Porque iríamos querer isso? De ser em pedaços? O que nos aconteceu? Quando li o seu texto, fiquei vendo também este padecimento por não mais se reconhecer nas coisas antes sabidas. Acho que isso de ir desacostumando nosso corpo pode por a gente doída, às vezes. Como fazemos com este caminhar que é “ter falta de lugar”? “Que é o processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio?” (Certeau). Como é que a gente faz pra abrir mão de pedaços do nosso corpo? Como é que fazemos para acolher as sensações deste corpo em pedaços?

Texto-corpo que vai sendo tecido quando se permite ser tocado por mãos estranhas. Sedutoras, estranhas...

Sobre quem e o que trazemos para este texto. Que coisas conseguem tocar esse corpo, e mais do que isso, faze-lo vibrar, sentir arrepios, medos, amores? Que mãos conseguem nos levar a outros lugares onde não sabemos estar? O que fazemos quando somos levadas por mãos a lugares que não conhecemos, onde não nos reconhecemos?

Mais uma vez, estar disponível para se estranhar...

E antes de querer falar sobre o que foi escrito, trago esses pedaços de textos, de conversas, para dizer do espaço onde elas foram tecidas. Acredito que devemos muito a este espaço que já faz parte de cada uma de nós e que é responsável pelos processos que temos compartilhados nesses dois anos, no caso de Elô e, do último semestre, no caso de Marina. É claro que esse tempo cronológico não diz da intensidade dos encontros. A orientação coletiva, sempre diz Filé, tem a ver com uma necessidade político-epistemológica e que para fazer uma pesquisa do/no cotidiano, precisamos sempre do olhar cuidadoso do outro. E se ele não expressa essa ideia com palavras, fala com gestos. E como ele sempre diz *não sei fazer de outro jeito e*

que pode sim sentar com cada um individualmente e trabalhar com as necessidades de um texto que seria bem mais rápido, mas o processo se perderia. Assim ele sempre coloca, na primeira reunião do ano, que a escolha é nossa e pergunta se topamos fazer desse jeito. E a única certeza é que não temos certeza de nada, nem verdade a seguir, nos restando somente entrar para ver no que vai dar.

Venho entrando na escrita-pesquisa, então, com muita coisa fora do lugar, como um viajante, procurando, perambulando, me perdendo, experimentando a língua, experimentando a própria leitura e escrevendo outros textos, como escolha estética e política de dizer da passagem por uma (por esta) pesquisa-experiência.

Sugiro, assim, que a entrada no texto seja acompanhada por esta força de que não só quem escreve, mas também quem se volta a leitura de um texto seja contaminado pela ideia de um *escritor-leitor que lendo é convocado a fazer algo com aquilo que lê* (COSTA, 2010, p. 26). Um leitor-escritor que vai se envolvendo com a leitura-escrita das páginas que vão acontecendo, considerando o texto como um *gesto coletivo, sempre escrito e lido a várias mãos* (Barthes, 2004, p. 74 apud Costa, 2010, p. 26).



Outro fragmento

Quando comecei a falar da questão racial como EXPERIÊNCIA, fui me estranhando dentro de minhas próprias histórias. Seria mais fácil escrever do TEMA racismo - como algo que se lê num livro e se retira para usar e transformar em citação. Já teria até um texto pronto para apresentar. Talvez tenha sido com este pensamento que entrei para fazer o mestrado. Falar do racismo como tema. Mas os encontros de orientação coletiva, as conversas com as professoras, as entradas que fui dando as leituras dos textos, as conversas com amigas, as lembranças, as anotações... me fizeram procurar o porque me incomoda tanto falar da questão racial e me peguei problematizando os olhares que sustentam a minha vida. E, assim, fui me aproximando de falar e escrever do racismo como experiência encarnada, mesmo atenta ao fato de que *talvez a experiência não nos conduza para nada disponível, ou então nos leve para nada seguro, ou*

então não nos permita nenhuma possessão veraz da certeza (SKLIAR, 2012, p. 23). Mesmo assim, fui dando passagens a uma escrita-experiência não separada da palavra experiência.

Uma palavra que foi se insistindo experiência a cada movimento de pensamento-estranhamento. Não como pensamento de antemão, apenas para dizer que estou falando de algo chamado experiência (como ilustração – ou para ficar bonito na foto). A palavra que vem dando corpo a minha escrita vem se fazendo perdição, confusão, inferno. Uma escrita que encarna fragilidades humanas. Uma escrita que vai sendo experiência. Padecendo da e na experiência.

Senti-me estrangeira num lugar que era especialista. Fui procurando o porquê de me sentir estranha contando as minhas histórias e do porque fui me sentindo estrangeira ao passo que escrevia. A condição de estrangeiridade foi me tomando até o ponto de estar completamente perdida, de não mais saber se era mesmo esse caminho que deveria tomar ou se deveria parar e escrever do racismo como tema ou se continuava a procura de potencialidades nas perguntas. Ribetto (2011, p. 110) citando Enriquez (1998, p. 40) diz que *o papel do outro em sua pura alteridade, do estrangeiro, é sempre questionar nossas certezas. E que quando a procura é evitada, a alteridade torna-se uma “coisa” a rejeitar. O estrangeiro real e o estrangeiro em nós se juntam. Rejeitando o estrangeiro, se está seguro de não ser contaminado por ele; está-se seguro igualmente de sua própria coerência e identidade.*

O estrangeiro nos faz olhar o nosso olhar. Faz-nos prestar atenção a língua que falamos. Faz-nos buscar a língua com a qual narramos o mundo. E, como escreve Skliar (2012, p. 82), *a língua é um olho.*

O estrangeiro nos torna insatisfeitos com o visto. Curiosos com a procura.

Provoca uma rebelião do olhar. Uma retirada do olhar. E retirar o olhar, nas palavras desse autor, é mais do que a palavra, parece ser o único olhar que nos resta.

o olhar que se retira não esta isento de ética, de responsabilidade. Só que pretende olhar outro olhar. Não mais olhar o olhar de quem, ao olhar, fustiga. Não mais olhar o olhar de quem prefere ocultar seu olhar. Não mais olhar o despótico, desatento, que amarra em um nó os fios de todos os olhares com a palavra Nunca, com a palavra Sempre.

Retirar o olhar não é deixar de olhar o olhar. É sua revolta, sua façanha diária. (SKILAR, 2012, p. 83)

Até hoje me angustia, nesse embate com a escrita, olhar o meu olhar querendo logo uma identificação com um “corpo negro”, sem antes expor as complexidades que envolvem uma pesquisa com um “tema” que me toca, que me passa. Como se o fato de me reconhecer negra encerrasse ali mesmo o meu incômodo em falar de relações raciais. Me angustia o fato de não ter recebido na minha formação, familiar e escolar, elementos que me ajudassem a pensar na minha dificuldade em ver o problema do racismo brasileiro.

o que dizer para a conversa continuar aberta...

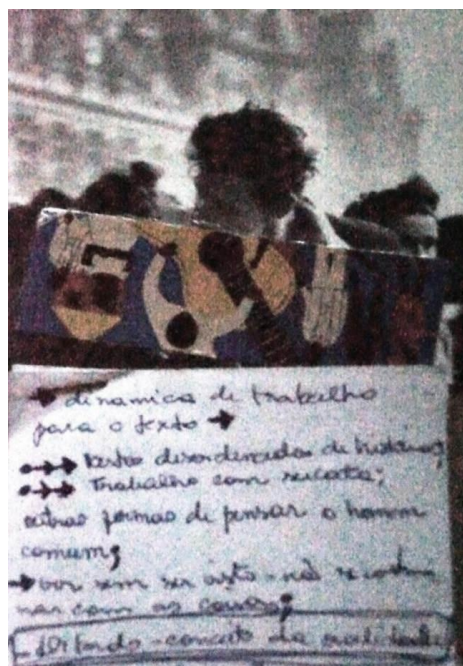
Fui/ainda estou sendo atravessada por uma experiência que começou a mudar o meu olhar/ o meu estar no mundo. Uma experiência que me exigiu ser sincera comigo mesma. E embora ciente que cada parte, cada linha, cada palavra foi vivida com intensidades distintas, mesmo as que não entraram para compor esta escrita, ali estava imersa tentando/buscando respostas para inúmeras questões que puderam ser colocadas. Em muitos momentos pensei em desistir, pensando que não daria conta de escrever uma narrativa própria.

Entrar em contato com este método de pesquisa, com a narrativa, não foi/é nada fácil. Mas narrar algumas experiências, me fez ficar atenta às marcas de uma sociedade racializada que carrego comigo. Me fez/faz ficar atenta que são nas pequenas coisas que o racismo se perpetua até hoje e que, por isto, é necessário atuar nessas coisas mínimas, pequenas que atravessam os nossos cotidianos.

Depois do que passei para pensar-escrever-padecer as linhas que foram escritas, depois de me dar como parte desta experiência, enxergo a necessidade de pensar no racismo dentro da minha vida. Enxergar como um exercício de grifar, destacar, para parar de fingir que não o vejo nas minhas histórias e afirmar sem medo de dizer que a minha vida é atravessada pelas marcas do racismo.

Acredito que esta experiência tenta contribuir para o campo dos estudos das relações étnico-raciais nas suas pequenas coisas: nos desprendimentos em falar do racismo a partir da experiência encarnada. Para mim, para compreendermos como o racismo vem ultrapassando os séculos é preciso desenhar uma rede. Uma rede tecida com contribuições e experiências de diversos sujeitos que nos mostrem o racismo em suas diversas faces e, assim, a passos lentos, combatê-lo pela raiz.

E só tenho a agradecer as pedras, as voltas, aos espinhos, aos engasgos do caminho, pois foi por conta desses encontros que esta experiência se fez possível.



referências bibliográficas

ALVES, Nilda; LEITE, R.G. **A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano — duas experiências.** *Revista Portuguesa de Educação.* 2001. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414203>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única:** Infância berlinense: 1900. Edição e tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL, **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: junho, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** Artes de fazer. 3^o ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

COSTA, L. B. da. **Biografema como estratégia biográfica:** escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henri Miller. 24 de agosto de 2010. 180p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010. Digital.

COSTA, Ricardo C. R. da. O pensamento racial brasileiro e a questão racial: da ideologia do "branqueamento" às "divisões perigosas". In: **Relações étnico-raciais na escola:** desafios teóricos e práticas pedagógicas após a lei n. 10.639. Org. Claudia Miranda, Mônica Regina Ferreira Lins e Ricardo Cesar Rocha da Costa. Rio de Janeiro: Quarter: Faperj. 2012.

CRUZ, M. S.; Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: **História da Educação do Negro e outras histórias.** ROMÃO, J. (org). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Tradução de Peter Pal Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1994.

DIAS, L. R. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à lei 10.639 de 2003. In: **História da Educação do Negro e outras histórias.** Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. 278 p.

FILÉ, Valter. Imagens e Movimentos. IN: DUPRET, L. (org). **Transdisciplinaridade e afrobrasiliadades**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

_____. "sobre encontros e conexões de historias como formação". Revista Teias v.13, n. 29, 73-85, n. especial. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1337/938>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. **O que espanta a miséria é a festa!** - Puxando conversa - As narrativas e memórias nas redes educativas do samba. 2006. 169p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2006.

_____. **Ensaio sobre imagens, comunicação e educação**. Disponível em meio digital.

FRANGELLA, R. de C. P. Olha aquele preto ali! Quando a diferença interroga a produção curricular: o que fazer? In: **Diálogos interculturais, currículo e educação: experiências e pesquisas antirracistas com crianças na educação básica**. Augusto Cesar Gonçalves e Lima (org.). Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

GALLO, Silvio. **mínino múltiplo comum**. In: RIBETTO, Anelice (Org.). **políticas, poéticas e práticas pedagógicas** (com minúsculas). Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação docente**. In: Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: PUCRS, 2008, p. 516-527.

_____. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Educação e Identidade Negra**. Aletria, 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296>> Acesso em: 29 jul. 2013.

_____. **Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, Jan/Abr. 2012. Disponível em:

<<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. Disponível em <http://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-lei-10-63903/#axzz3QsMWhETG>. Acesso em: 15 fev. 2015.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. In Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez., 2007.

HILST, Hilda. Fragmentos de uma entrevista, 1981. In: **Fico besta quando me entendem: entrevistas com Hilda Hist**. Cristiano Diniz (org.). São Paulo: Globo, 2013.

LARROSA, Jorge. **A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida**. *Educação & Sociedade*, n.1, jun. 2004. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25417/14743>>. Acesso em: 15 set. 2014.

_____. **O ensaio e a escritura acadêmica**. *Educação & Sociedade*, jul. 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643/14981>>. Acesso em: 15 set. 2014.

_____. “Tecnologias do eu e educação”. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4 ed. Tradução de Alfredo Veiga - Neto. Belo horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

LINS, M. R. F. Afrodescendentes no Brasil, escolarização e a gestão controlada da exclusão. In: **Diálogos interculturais, currículo e educação: experiências e pesquisas antirracistas com crianças na educação básica**. Augusto Cesar Gonçalves e Lima (org.). Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

MACHADO, L. D; ALMEIDA, L. P. **Notas sobre escrever [n]uma vida**. Disponível em meio digital.

MACHADO, L. D. **O desafio ético da escrita**. *Psicologia & Sociedade*. Número Especial 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n1/v16n1a12.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MOREY, Miguel. **Invitación a la lectura de Walter Benjamin**. Disponível em: <<https://www.lacentral.com/pdf?op=articulo&id=4&idm=1>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

RIBETTO, Anelice. **Das diferenças e outros demônios: o realismo mágico da alteridade na educação**. Maricá: Ponto de Cultura, 2011.

RIBETTO, Anelice. **Experiência, experimentações e restos na escrita acadêmica**. 2014. Disponível em meio digital.

ROMÃO, J. (org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Out. 2002. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF>. Acesso em: 19 mar. 2015.

SCHOPENHAUER, Arthur. **A arte de escrever**. Tradução, organização, prefácio e notas de Pedro Sússekind. Porto Alegre. L&PM, 2009.

SKLIAR, Carlos. **Experiências com a palavra: notas sobre linguagem e diferença**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

_____. lo anónimo, lo efimero y lo mínimo: prácticas educativas entre desconocidos. In: RIBETTO, Anelice (Org.). **políticas, poéticas e práticas pedagógicas** (com minúsculas). Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

SODRÉ, M. **Claros e escuros**: identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

SORDI, Regina Orgler. “Os materiais da autoria” IN: **Cartografias e devires**: a construção do presente. Org. Tania Mara Galli Fonseca e Patrícia Gomes Kirst. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar**. 1994. 249 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Psicologia da Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. 1994.

Filmes e vídeos

PERÉIO, P. César. Entrevista Eduardo Coutinho. Programa Sem Frescura. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AKWejvKNhB4>>. Acesso em: 08 fev. 2014.

NADER, C. **Eduardo Coutinho, 7 de outubro**. Documentário. Brasil, 2014. 72'. Digital. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZdmJkOaiVHo>. Acesso em: 23 de janeiro de 2015.

COUTINHO, Eduardo. **O fim e o princípio**. (101 min.) Rio de Janeiro: Videofilmes, 2005.

VARDA, A. **As praias de Agnès**. [Filme-vídeo]. Produção e edição de Agnès Varda. França. 2008

FILHO. Kleber Mendonça. **O som ao redor**. [Filme-vídeo]. Produção de Emilie Lesclaux, direção de Kleber Mendonça Filho. Brasil. 2012.